El abecé de...

Construir una *buena escuela:* herramientas para el director

Silvina Gvirtz
Ivana Zacarias
Victoria Abregú

AIQUE
Educación

Asumir responsabilidad

Todos sabemos que muchas cosas están fuera de nuestro control. Casi todas, tal vez. Y suele ser difícil de aceptar, porque tenemos la ilusión de tener todo controlado.

Pero de aspirar a tener todo bajo control a asumir que definitivamente podemos y debemos tener algo de lo cual hacernos responsables hay un paso grande, y que es fundamental dar. Porque si tomamos seriamente nuestras palabras sobre tomar "responsabilidad sobre algo", "hacerme cargo de", "poner el hombro a", "llevar la mochila de", indefectiblemente vamos a apartar otras pseudo-responsabilidades que nos impiden realmente tomar el toro por las astas.

Y una vez que nos dimos cuenta de que hay cosas, no todas, pero sí algunas y muy valiosas, que están bajo nuestra responsabilidad, nuestro nivel de ansiedad va a disminuir y nuestra capacidad de dar respuestas efectivas va a aumentar cada vez más.

Ahora que ya sabemos qué es una *buena escuela* así como quiénes son sus integrantes, y en tanto estemos decididos a alinear todas nuestras acciones para conseguirla, cabría preguntarse entonces lo siguiente: ¿cómo vamos a lograr dicho objetivo? En los capítulos que siguen proponemos algunas respuestas a esta pregunta.

Capítulo II

¿Por qué sí es posible construir una *buena escuela*?

Larry Cuban (2003) publicó un libro titulado *¿Por qué es tan difícil construir buenas escuelas?*[1] La pregunta nos deja pensando en si es posible construirlas, cómo hacerlo y, además, por qué nos cuesta tanto.

Empecemos por el principio. Estamos convencidos de que la mejora escolar *es posible*. Así lo demuestran las miles de experiencias valiosas que llevan a cabo una gran cantidad de escuelas de nuestro país, a veces sin las condiciones básicas garantizadas, otras tantas, "a pesar de". También lo hemos comprobado como educadores e investigadores, trabajando al lado de escuelas interesadas en mejorar y viendo de cerca los procesos llevados a cabo por ellas, presenciando sus cambios año a año, analizando sus resultados a partir de la implementación de nuevas estrategias, ayudando a pensar en las propias escuelas, más allá del aquí y ahora, y animando a soñarlas en el mediano plazo. Vimos escuelas creciendo, madurando, aprendiendo a construir indicadores, armando planes de mejora a cinco años, corrigiéndolos, tachándolos, reescribiéndolos, evaluándolos, ajustándolos. Y también sabemos de la existencia de otras miles de escuelas en diferentes rincones del país, algunas que no vemos, que sistematizan sus proyectos, que reflexionan sobre sus resultados y que también nos demuestran que *es posible*.

Sin embargo, y a pesar de que estamos convencidos de que la mejora es posible, nos parece necesario hacer algunas advertencias para

[1] El título original es *Why is it so hard to get good schools?* Nueva York-Londres: Teachers College Press.

evitar caer en aquel optimismo ingenuo que en algún momento nos hizo creer que *todo* dependía de la escuela. Entonces, creemos que es necesario derribar ciertos mitos y alertar sobre algunas cuestiones:

- La escuela sola no puede.
- La mejora no es automática.
- Mejorar no implica derrumbar todo lo existente.
- Las claves para la mejora no son recetas universales.

La escuela sola no puede

En los orígenes de nuestro sistema educativo, la promesa de la escuela como generadora de igualdad de oportunidades y de crecimiento económico nos hizo construir una ilusión que luego no logró cumplir. Y a ese desencanto le siguió una despiadada crítica a la escuela en tanto agente de producción y reproducción de las desigualdades sociales existentes (Bourdieu y Passeron, 2003; Althusser, 1969). Al optimismo pedagógico que confiaba en que la escuela lo podía todo, le siguió el pesimismo pedagógico, que denunciaba que la escuela no solo no podía nada sino que, además, contribuía a generar injusticia social. Creemos que es hora de situarnos en un punto intermedio, lo que nosotros llamamos un *optimismo pedagógico sin ingenuidad,* que sigue valorando a la escuela como agente de cambio, pero sin dejar de reconocer las condiciones necesarias para la mejora y sin cargar a la escuela con toda la responsabilidad de construir una sociedad mejor.

Las condiciones a las que nos referimos tienen que ver con las políticas públicas con las que necesitamos contar para que nuestras escuelas trabajen en condiciones dignas: infraestructura, recursos y materiales didácticos, libros de texto, un mínimo de días de clase y salarios docentes dignos. Pero alertar sobre las necesidades de dichas políticas no implica, desde nuestra perspectiva, sentarnos a esperar, sino asumir una posición proactiva que, al mismo tiempo que reclame sin resignarse, asuma la responsabilidad de sus funciones a cargo. Esto implica que cada actor se haga cargo de su capacidad de influencia y asuma la responsabilidad por esa parte de la mejora que

a cada uno le corresponde. ¿Qué puedo hacer yo como educador? ¿Qué puedo hacer yo como director? ¿Qué puedo hacer yo como docente? ¿Qué puedo hacer yo como padre o madre?

Esta actitud implica reconocer que hay cosas que podemos hacer desde nuestro rol y otras que no. Hay aspectos sobre los que podemos influir; y es nuestra responsabilidad hacerlo; y otros que, aun cuando somos permeables a ellos, trascienden nuestro rol. Delimitar las atribuciones de cada rol ayuda a construir las responsabilidades compartidas. En este sentido, Bernardo Blejmar señala:

> El grado de autonomía hace a la discrecionalidad del rol que le es otorgado en la estructura para desarrollar su tarea. El maestro debe calificar a sus alumnos. Esto no lo decide él, sino el sistema. Pero cómo aplicará su juicio en esa evaluación, cómo organizará la tarea, está bajo su autoridad (2005: 82).

Diferenciamos así aquellas cosas sobre las que tenemos control de aquellas en las que no podemos operar. Algunos autores (Blejmar, ob. cit.; Jabiff, 2004) nos ayudan a pensarlo en estos términos: en nuestra tarea, enfrentamos situaciones que son problemáticas en forma cotidiana; sobre algunas de ellas podemos influir; y sobre otras, aunque nos preocupan, y mucho, no. Podríamos situarlas dentro de dos tipos de categorías: la *influencia* y la *preocupación*. El primer grupo de situaciones podría situarse dentro de nuestro *círculo de influencia;* mientras que el segundo se incluiría dentro de nuestro *círculo de preocupación,* tal como lo muestra el gráfico 1.

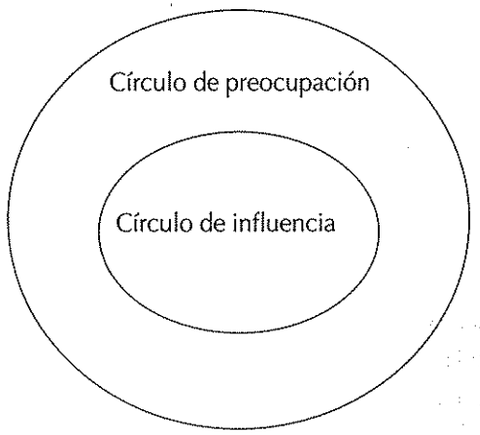


Gráfico 1.
Círculos de influencia y de preocupación

El *círculo de influencia* contiene todos aquellos aspectos que tienen que ver con nuestro rol y nuestras funciones a cargo: aquellos que podemos y tenemos que asumir cotidianamente. El *círculo de preocupación* encierra todos aquellos aspectos sobre los que no podemos operar directamente, pero que aun así atraviesan nuestra tarea y que, por lo tanto, no podemos ni debemos desconocer (el desempleo de los padres de nuestros alumnos, la situación económica de la población que asiste a nuestra escuela, entre otros). Sobre estas cuestiones no tenemos un margen de acción directa, pero sí podemos trabajar en forma indirecta: articulando acciones, generando redes con otros organismos y buscando alianzas a fin de abordar posibles soluciones a las situaciones que nos exceden. No tener influencia directa no significa, desde nuestra perspectiva, desentendernos ni tampoco creernos omnipotentes; por el contrario, implica reconocer nuestros límites como educadores sin dejar de asumir nuestra responsabilidad como tales, derivando los casos que nos trascienden a los organismos responsables (centros de salud, hospitales, organismos sociales, etcétera).

El desafío consiste en intentar aumentar nuestro círculo de influencia, focalizando en todas las acciones que sí dependen de nosotros, tal como lo muestra el gráfico 2. Muchas veces, cuando las escuelas enumeran sus problemas, el listado es interminable, pero repleto de situaciones que dependen del afuera: "Las familias no apoyan", "Nos hace falta más espacio físico en el edificio", etcétera. Si los problemas

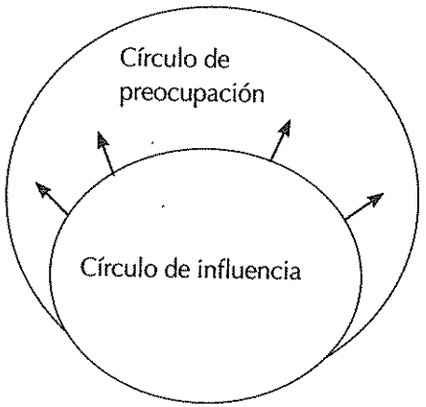


Gráfico 2.
Expandir el ámbito de influencia

"externos" ocupan toda nuestra atención, el escenario más probable es la queja instalada y la poca capacidad de acción, tal como lo muestra el gráfico 3.

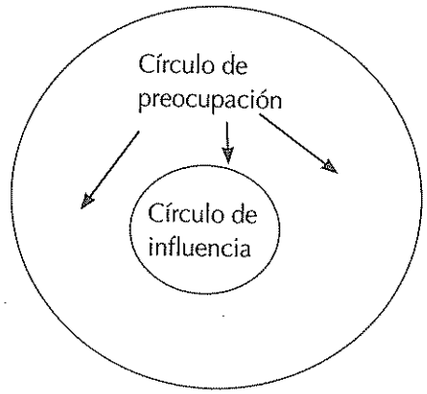


Gráfico 3.
Cuando la preocupación anula la acción

Desde nuestra perspectiva, asumir las responsabilidades compartidas consiste en poner manos a la obra en lo que depende directamente de cada uno de nosotros sin resignarnos ni desconocer los factores externos que pueden obstaculizar la tarea. Sobre ellos también hay cosas para hacer, pero la escuela sola no podrá solucionarlos.

Existen, además, situaciones intermedias: son aquellas que algunos consideran que es posible mejorar, y otros, que no se puede hacer nada. Es lo que Rafael Echeverría (1996) denomina el *juicio de facticidad versus el juicio de posibilidad.* Bernardo Blejmar dice al respecto:

> Así en el terreno educativo, frente a las mismas dificultades en una escuela con respecto a sus recursos, su alumnado, el cuerpo docente, etc., algunos directores emiten un juicio de facticidad y perciben la realidad como dada —así es y no es posible ningún cambio— y otros la miran desde un juicio de posibilidades y, por lo tanto, se mueven creando nuevos posibles que modifican el escenario planteado (2005: 59).

Ese es justamente el desafío: tomar distancia de aquello que creemos que siempre fue así y que no podrá cambiarse, y revisar las posibilidades reales de encarar la mejora, focalizando en lo que co-

rresponde a nuestro ámbito de acción y articulando acciones con otros organismos sociales cuando las circunstancias exceden nuestra responsabilidad directa.

En definitiva, ni la escuela lo puede todo —y justamente por eso, no hay que responsabilizarla de todo—, ni puede depositar todas las responsabilidades en el afuera como excusa del no enseñar.

La mejora no es automática

Las mejoras son posibles (esa es la buena noticia de la que venimos hablando), pero las *auténticas* mejoras llevan tiempo (esa sería la mala). Muy pocas veces las mejoras se instalan *de una vez y para siempre*; en términos generales, los verdaderos procesos son lentos y graduales. Es justamente esa gradualidad la garantía de la sustentabilidad en el tiempo, porque indica que son mejoras pensadas, "digeridas", procesadas, consensuadas. De otra manera, suelen ser cambios superficiales, modas, producto del entusiasmo que le sigue a un curso interesante y que luego no logramos sostener. Hay cierta dosis de ilusión mágica depositada en la mejora como aquello que rápidamente va a resolver todos nuestros problemas institucionales, va a mejorar el clima de trabajo, etcétera.

Esa visión mágica de la mejora, en general, atenta contra los procesos a mediano y largo plazo, ya que queremos todo "instantáneo" y si no lo logramos, aparece la frustración y el abandono de la propuesta que era, quizás, valiosa. Por eso, no nos cansamos de repetir que la mejora lleva tiempo, que es *de a poco*, y que justamente ese tiempo ayudará a la institución a crecer. Cuando los cambios son automáticos, al menos, debemos sospechar de ellos, porque suelen abordar la superficie sin tocar las estructuras.

Nuestro trabajo en el plan de mejora debe apuntar a construir "capacidad instalada", es decir debe orientarse a dejar que las mejoras permanezcan en las escuelas independientemente de las personas que las han llevado a cabo. Una buena gestión trasciende a las personas y perdura en el tiempo.

Las causas por las cuales el tiempo pasa a ser una variable importante son muchas. Algunas de ellas se relacionan con el crecimiento que, como todo proceso, no ocurre en general de un día para el otro, sino que se da en forma gradual, hasta que aparecen los resultados de los esfuerzos que sirvieron de base. Otra posible causa quizás se deba a la fuerte "gramática escolar" que caracteriza nuestras instituciones educativas.

Tyack y Cuban (2001) se refieren a la *gramática escolar* como el conjunto de tradiciones transmitidas, a través de generaciones, por maestros y profesores; son los modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia. Brito relaciona este concepto con la idea de *cultura escolar* descripta por Viñao Frago, y sostiene que dicha noción está:

> (...) constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos), sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas... (Brito, 2003: 14-15, en Ocampo, 2006).

Este conjunto de reglas que deciden cómo se configura el espacio y el tiempo en las instituciones escolares, cómo se conforma el saber para ser enseñado y también cómo se estructuran las relaciones pedagógicas puede contribuir a explicar la "reproducción" de ciertas prácticas y la dificultad para abrirse a los cambios.

Cuban (1984) afirma que mantener la misma organización espacial en las escuelas desde hace siglos ha llevado a los maestros a adoptar determinadas estrategias de enseñanza que han variado muy poco a través del tiempo. A lo largo de la historia, las escuelas se transforman en depósitos de sedimentos al acumular elementos de los que no se libera tan fácilmente.

Si pensamos en la concepción de la organización del tiempo escolar, esta nos remite a una modalidad que caracterizó nuestro sistema educativo desde sus orígenes, y que prácticamente se mantiene sin variaciones en la actualidad, a pesar de los múltiples intentos de reforma.

Dicha organización del tiempo y el espacio están hoy naturalizados entre nosotros y, muchas veces, perdemos de vista que aquello que hoy damos por sentado fue estructurado de una manera arbitraria en el surgimiento de nuestro sistema educativo. Los ciclos lectivos, el calendario escolar, la estructuración del tiempo dentro del aula forman parte de la cultura escolar que atraviesa la estructura educativa desde sus orígenes hasta hoy.

Por estos motivos, la gramática escolar que caracteriza a nuestras instituciones parece ser también una de las explicaciones por la cual resulta costoso y lleva tiempo instalar los procesos de mejora. Es hora de asumir que los cambios culturales, aquellos que atraviesan tradiciones, hábitos, creencias instaladas y naturalizaciones (lo que creemos que siempre fue así) llevan tiempo.

Además, como en todo proceso de crecimiento, la mejora no suele ser un camino lineal, sino que tiene avances y retrocesos; ajustes y revisiones. A veces nos preguntamos: "¿Pero cómo, si esto ya lo habíamos logrado?". Cuando iniciamos el camino de la mejora, tenemos que estar preparados para que haya cinco pasos adelante y dos atrás, pero aunque parezca difícil, es importante centrarnos en los tres pasos netos que logramos dar. También hay etapas en las que el proceso institucional parece no avanzar, y eso también es parte de la cuestión. Es lo que los autores denominan "etapas de meseta", donde las cosas parecen estancarse, pero si la mejora es profunda, es solo un ciclo de decantación del proceso, que luego retoma su curso, tal como lo explica el gráfico 4 a continuación.

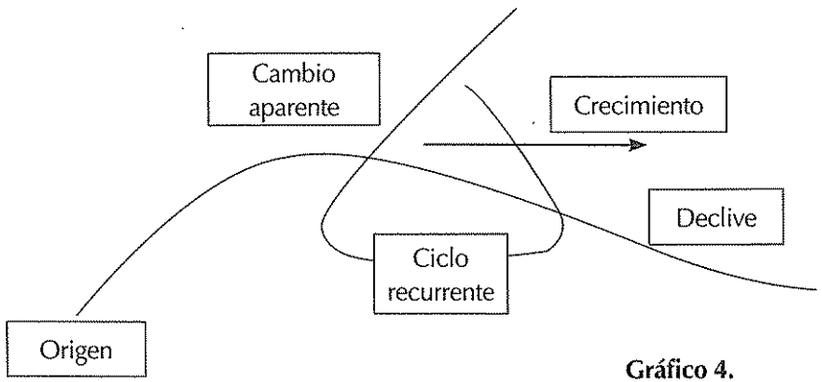


Gráfico 4.

Ahora bien, ¿de dónde tienen que surgir los procesos de mejora para lograr los resultados buscados? ¿Solo si surgen desde dentro de la institución son válidos? Obviamente, aquellas mejoras que son resultado de procesos de revisión interna de las instituciones tienen más probabilidades de instalarse en las escuelas. Cuando una institución tiene un registro de su falla, o de su "no saber", cuando algo preocupa y da lugar a la acción para resolverlo logrando salir de la queja y pasando a la intervención, entonces ya hay mucho logrado. El primer paso para resolver un problema es el registro de este; el segundo, es poder pasar del registro de la falla a la acción. Si este proceso se da internamente, estamos frente a lo que llamamos un *proceso endógeno*, quizás el más valioso porque surge desde adentro.

Las propuestas de mejora, sin embargo, pueden provenir desde otros lugares y también obtener buenos resultados. En el extremo opuesto a los procesos endógenos se encuentran los *procesos exógenos*, aquellos detectados y propuestos desde afuera. A veces desde niveles más macro-, otras desde asesoramientos externos a las instituciones, estas propuestas tienen escasas posibilidades de sobrevivir, a menos que se logre que las escuelas se apropien de estas miradas. Si no se logra, suele ser un "como si" que no se sustenta en el tiempo. Existen, sin embargo, otras condiciones posibles para alcanzar los procesos de mejora, situadas en el medio de ambos tipos de procesos mencionados. A veces, las instituciones solas no pueden, están demasiado inmersas en la problemática como para detectarla y otros, desde afuera, pueden ayudarlas a revisarse. Es lo que llamamos *procesos inducidos*, aquellos que son provocados o detectados por agentes externos que encuentran las estrategias para atravesar las escuelas de modo que ellas los hagan propios.

La diferencia fundamental entre los procesos exógenos y los inducidos es que los primeros basan la mejora en percepciones situadas fuera de la escuela, mientras que los segundos tienen una preocupación fundamental, que consiste en que la institución esté convencida de los cambios propuestos. En este sentido, Andy Hargreaves nos alerta: "No nos preocupamos por ver cómo deberían comprometerse los docentes con los cambios de otras personas, sino por cómo po-

dríamos convertir a las escuelas en lugares que estimulen y ayuden a los docentes a hacer los cambios por sí mismos" (2003: 23).

Así, ya sea que surja genuinamente desde dentro de la institución o que sea ayudado desde fuera, hasta que no haya registro interno, no existe mejora posible en su auténtico sentido, como mejora sustentable. Según Hopkins (1994), lo que diferencia el grado de desarrollo de un centro a otro como organizaciones y sus posibilidades de cambio es su capacidad interna de cambio.

Mejorar no implica derrumbar todo lo existente

Preferimos hablar de "mejora" y no de "cambio", partiendo del supuesto de que no toda innovación es necesariamente positiva ya que no se trata aquí de "cambiar por cambiar". Por el contrario, sostendremos y defenderemos la importancia de mantener las buenas prácticas que se vienen realizando con éxito, y de agregar estrategias que permitan superar las debilidades de cada organización.

Demoler todo lo existente y empezar de cero ha sido y sigue siendo una tendencia a la que estamos acostumbrados en nuestro sistema educativo. Justamente buscamos superar la tentación de derrumbar lo hecho y volver a empezar una y otra vez. El *cambio* sugiere empezar de nuevo, la *mejora* supone partir de lo ya realizado (Gvirtz, 2004, 2005). Proponemos, en todo caso, preguntarnos qué es necesario cambiar o mejorar y qué es necesario conservar y por qué.

Si bien usamos muchas veces ambos términos en forma indistinta, cuando hablamos de *cambio* lo hacemos desde la perspectiva de la mejora y reconstrucción a partir de lo ya construido. Las modas en educación, a veces, nos han hecho abandonar buenas prácticas, reemplazarlas, buscar nuevos nombres para viejos formatos... Sabemos que esto genera mucho desgaste y escasa capacidad para transformar lo necesario. Operan así cambios superficiales que nos hacen creer que hacemos cosas diferentes o innovadoras, muchas veces sin entender demasiado lo que hacemos porque no hemos tenido tiempo de digerirlo. Y cuando empezamos a entender de qué se trata, otra vez, a empezar de cero. Nos parece necesario detener este desespe-

rado ciclo de cambio tras cambio y adoptar posiciones más críticas y maduras que nos permitan evaluar qué cosas vale la pena transformar y cuáles conviene mantener.

Las claves para la mejora no son recetas universales

Si bien defendemos el intercambio de buenas prácticas, la socialización de buenos modelos y de herramientas que han funcionado en algunas escuelas, no proponemos aquí recetas universales. Como afirma Margarita Poggi (2002), no creemos que puedan existir modelos de validez universal sin anclajes en la singularidad de cada realidad escolar. Las posibilidades de desarrollo institucional, diferente para cada centro, está en relación con su propia historia institucional. No hay, en general, estrategias únicas que conduzcan inexorablemente a la mejora, válidas para cualquier situación. Por este motivo, es fundamental que cada centro ajuste, adapte y adecue los modelos a sus propias realidades en un ejercicio crítico permanente.

No le tememos al uso de casos, a "tomar prestadas" experiencias realizadas en otros entornos; tampoco nos resistimos a dar respuestas, ejemplos, herramientas. Lo que aquí afirmamos es que es necesaria siempre una *transposición* de todos esos elementos, y eso es exclusiva responsabilidad de cada profesional.

Por eso mismo, también es preciso tomar los aportes teóricos de modo crítico y evitar simplificaciones o generalizaciones a partir de las conclusiones presentadas por diferentes investigaciones. Así, las variables identificadas en las escuelas con buenos rendimientos deben ser consideradas únicamente como variables intervinientes en esos casos descriptos. El paso de la investigación a la realidad es el que tenemos que dar nosotros, revisando nuestras prácticas, estudiando y conociendo corrientes de pensamiento y bibliografía actualizada, y tendiendo puentes entre teoría y práctica.

Nos propusimos aquí advertirles sobre algunas trampas en las que solemos caer al hablar de mejora escolar para evitar frustraciones que pueden aparecer sobre la marcha. Siempre habrá resistencias y el proceso llevará tiempo, pero sabemos que es posible.

Decálogo de la mejora

Ahora bien, derribados algunos mitos, estamos quizás en condiciones de armar nuestro *Decálogo de la mejora*. Es, por supuesto, una enumeración incompleta, que ustedes, si se animan, podrán completar, agregando o reemplazando elementos a partir de sus experiencias.

1. De a poco: las auténticas mejoras son graduales.
2. Desconfiemos de las miradas mágicas acerca de la mejora.
3. Mejorar no implica derrumbar todo, sino mantener las buenas prácticas y superar lo que aún no logramos.
4. El proceso de la mejora implica hacernos nuevas preguntas.
5. El proceso de la mejora requiere una planificación.
6. La escuela no es la única responsable de la mejora.
7. La mejora debe incluir la mayor cantidad de actores posible.
8. La mejora implica decisiones basadas en información.
9. La mejora que se sustenta en el tiempo es aquella que trasciende a las personas.
10. La mejora incluye un proceso de revisión y ajuste permanente. En definitiva, se trata de aprender a aprender.

Capítulo III

¿Cómo sabemos si estamos frente a una *buena escuela*?

No es fácil darnos cuenta de si estamos llevando adelante un *proceso de mejora*, cuya implementación —como veremos más adelante— es una de las herramientas más importantes para construir una buena escuela. Estar inmersos en la realidad que queremos transformar es positivo por muchas razones obvias, pero también puede presentar la limitación de no permitirnos ver objetivamente qué está sucediendo. Nuestra intuición suele ser una buena aliada, pero sabemos que, por un lado, no es suficiente para dimensionar los problemas y que, por el otro, ya sea por prejuicios o deformaciones dadas por nuestra actividad, a veces no es del todo confiable.

Para saber realmente si estamos bien encaminados en el proceso de mejora, necesitamos trabajar con datos empíricos para poder ir más allá de lo que nos dicen nuestros instintos sobre lo que está sucediendo. En este sentido, las herramientas que por excelencia nos ayudan a medir y organizar los datos para que puedan ser analizados son los *indicadores*.

¿Qué es un *indicador*?

Los indicadores son datos que nos informan sobre el estado de algún aspecto de la realidad. Esta información nos permite:

- Diagnosticar con precisión.
- Planificar de forma realista.
- Evaluar si logramos o no lo que nos propusimos.

Los indicadores pueden ser de dos tipos: cuantitativos o cualitativos. Los indicadores *cuantitativos* son aquellos que podemos expresar numéricamente (como la tasa de deserción, la cantidad de alumnos, el porcentaje de desaprobados, etc.); mientras que los indicadores *cualitativos* son los formulados de manera nominal (como "grado de satisfacción", que puede ser alto, medio o bajo; o "género", que puede ser femenino o masculino). No podemos decir que alguno sea mejor o peor: ambos sirven para medir diferentes cosas, de distinta manera y en diversos momentos. El sentido común y el buen juicio de quienes midan serán claves para definir qué tipo de indicador se utilizará en cada caso.

Ahora bien, los indicadores que se relevan en las instituciones educativas solo logran institucionalizarse y cobrar sentido si responden a una problemática concreta que esa escuela necesita resolver. Si la organización educativa está preocupada por la falta de motivación de los alumnos, podrá diseñar (esto es, construir con una intención determinada) indicadores cualitativos para evaluar el grado de desinterés de los alumnos y conocer posibles causas —mediante una encuesta anónima, un buzón de comentarios espontáneos que les permita a los alumnos expresar sus ideas y opiniones, por ejemplo—. O bien, podrán elaborarse indicadores que permitan medir el uso del tiempo que los docentes hacen en el aula (el tiempo dedicado a la exposición, a la participación, a la escritura en el pizarrón, el uso o abuso de recursos audiovisuales, etc.). Estos datos aportarán información que seguramente ayudará a comprender algunas de las causas que pueden estar produciendo esa falta de motivación que percibimos, y luego será necesario diseñar acciones para superar el problema detectado. De nada le sirve a una institución educativa relevar datos y desviaciones estándar si no se toman medidas a partir de esos números.

Si bien sostenemos que los indicadores de gestión constituyen una herramienta clave, Morduchowicz (2006) nos advierte acerca del riesgo de considerarlos un reflejo total de la compleja realidad educativa. Según el autor, es importante no perder de vista lo siguiente:

- Los indicadores son expresiones parciales de una realidad compleja.
- A pesar de las expectativas que pueden generar, solo pueden *indicar* sobre una situación.
- Los indicadores resumen información que luego corresponde desagregar en sus distintos componentes.
- Para que una medida pueda constituirse en un indicador, debe ser comparable, ya sea a través del tiempo o con otros indicadores del sistema educativo.
- El indicador es una propuesta de interpretación de la realidad que se quiere conocer.
- No se puede pretender a través de los indicadores obtener una visión acabada de la realidad tal cual es.

En síntesis, los indicadores cumplen tres funciones. Por un lado, nos permiten *medir* la realidad y apoyar con evidencia empírica la situación real de nuestra institución ("Actualmente tenemos un 6% de deserción en primer año"). En segundo lugar, ayudan a *fijar una meta* concreta en nuestro plan de acción, con el objetivo de revertir o superar un problema determinado ("En dos años, nos proponemos disminuir el abandono en un 2%"). Finalmente, nos permiten *evaluar* si logramos o no aquello que nos propusimos o cuán lejos o cerca estamos de alcanzar nuestro objetivo.

Los indicadores ayudan así a confrontar nuestras intuiciones con evidencia empírica para poder confirmarlas, refutarlas o ver cuán lejos o cerca están nuestras impresiones de la realidad.

Nos parece recomendable utilizar pocos indicadores, solo los necesarios, que permitan de manera simple observar el estado real de cada área (docentes, alumnos, organización, comunidad). Pero toda organización necesita construir algún sistema de indicadores, tanto cuantitativos como cualitativos, que ayuden a establecer tendencias y a monitorear la evolución de nuestra escuela a lo largo de los años en una misma dimensión: ¿cómo estábamos hace tres años en relación con el abandono? ¿Cómo estamos ahora? ¿Cómo evaluaban los docentes su nivel de participación en las decisiones del instituto?

¿Cómo la evalúan ahora? ¿Hemos podido superar nuestros aspectos más débiles? ¿Ha disminuido la rotación del personal?

Finalmente, un indicador de gestión es, más que un dato, *información*: el dato como elemento aislado se transforma en información cuando adquiere sentido. Y más aún, esa información se transforma en *conocimiento* cuando es utilizada para la toma de decisiones. Así, la *curva del aprendizaje organizacional* implica pasar del *pre*-dato (ausencia de datos) al dato (un porcentaje aislado) para alcanzar la información (cuando ese dato adquiere sentido) y el conocimiento (cuando es el punto de partida para la toma de decisiones). El gráfico 5, que se ve a continuación, muestra este salto cualitativo del aprendizaje en una organización:

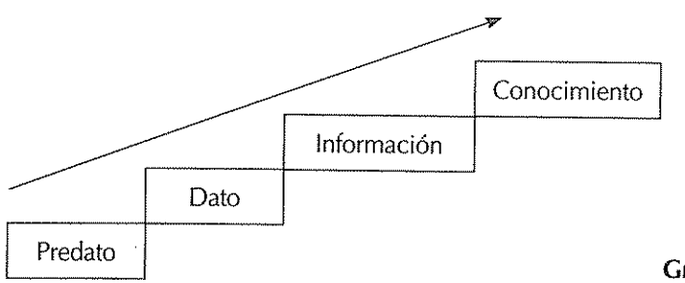


Gráfico 5.

(G. Aramouni)

¿Qué indicadores nos ayudan a determinar si estamos cumpliendo con nuestra meta de construir una buena escuela?

Dado que lo que queremos es construir una buena escuela, los indicadores a que debemos atender son, precisamente, aquellos que nos permiten medir cada uno de los objetivos específicos de una buena escuela. Esto significa que todos los niños puedan acceder sin ser discriminados, que se gradúen en tiempo y forma, que puedan continuar con éxito en el nivel siguiente, que aprendan contenidos socialmente significativos y que disfruten del aprendizaje. Como son nuestros objetivos finales, a estos indicadores los denominaremos *indicadores de logro* o *de resultado*.

Primer objetivo: que todos los niños pueden acceder sin ser discriminados. Tres indicadores que podemos utilizar

1. Criterio de asignación de vacantes entre turno mañana y turno tarde

¿Es arbitraria la asignación? ¿Existen en la escuela prácticas formales o informales que inducen a que los niños con mejor desempeño sean inscriptos en determinado turno o grupo? ¿Existe algún tipo de discriminación en este sentido?

Ejemplo: Después de varios años en el cargo, Diana —directora de la Escuela "Manuel Belgrano"— ya sabe cómo es el proceso de inscripción en primer grado en aquella comunidad. Típicamente, las familias que tienen mejor información sobre cuándo son las inscripciones y qué documentación llevar, generalmente, son aquellas que viven en mejores condiciones socioeconómicas. Dado que la asignación de los turnos es por orden de llegada, comenzando por el turno mañana, los niños de familias más aisladas terminan siendo inscriptos en el turno tarde. A su vez, desde hace tiempo circula en el barrio el rumor de que en el turno tarde las maestras son menos exigentes y que los niños no tienen que trabajar tanto para pasar de año. Muchos padres que temen por el fracaso de sus hijos, por ende, han preferido que estos concurran a dicho turno. Diana es una persona muy formada y sabe que esto no solo pasa en su comunidad. Sin embargo, decidió tomar cartas en el asunto. Para evitar mayor segregación aún, además de trabajar por fortalecer ambos turnos, ha decidido implementar una modalidad diferente de inscripción, en acuerdo con el supervisor y con las autoridades de la jurisdicción: ningún alumno es anotado en un turno en particular sino que, pocos días antes de comenzar las clases, cada uno es asignado a un turno por sorteo. Como Diana sabe que hay familias que tienen algunas restricciones específicas (como horarios para ir a buscar al hijo a la escuela por cuestiones laborales o necesidad de que vaya y vuelva con la hermana que va al mismo turno), tiene en cuenta de antemano esos casos especiales, pero pide justificación formal. Desde entonces,

existe un criterio aleatorio, serio, que contribuye a minimizar las posibilidades de discriminación hacia los niños.

Construcción del indicador

Indicador	Tipo	Categorías	Qué implica cada categoría
Criterio de asignación de vacantes entre turno mañana y turno tarde.	Cualitativo.	Justo.	Es aleatorio o existe alguna circunstancia excepcional por causas justificadas.
		Injusto.	Existen arbitrariedades en la asignación que son injustificadas.

2. Grado de inclusión de alumnos con necesidades especiales

¿Hay niños con necesidades especiales en la escuela? ¿Reciben ellos la atención y los recursos que precisan? ¿Está preparada la escuela para responder a sus necesidades? ¿Se difunde en la comunidad la imagen de una escuela inclusiva, que promueve la participación de niños con *diferentes necesidades?*

Ejemplo: Yanina va a la Escuela "Dalmasio Vélez Sarsfield" desde primer grado. Debido a una discapacidad en sus piernas, Yanina debe desplazarse en silla de ruedas. En la escuela siempre la trataron como a un par, y el director Alberto fue quien principalmente se ocupó de garantizar que no sufriera ningún tipo de discriminación. Pero el año pasado se presentó una dificultad tras egresar de 4.° grado, ya que el aula de 5.° se encontraba en el primer piso. La maestra Ana ya había adornado el aula pero, cuando Alberto le planteó la situación, accedió inmediatamente al pedido de cambio de aula. En 4.° grado también había un nene con discapacidades físicas, con lo cual ese grado no podía ser el que subiese al primer piso. La segunda mejor opción era 3.° grado (ya que es preferible que los más pequeños, de 1.° y 2.°, no tengan que subir las escaleras). Sin embargo, aquí la maestra, Mónica, no fue tan flexible a la solicitud del director. Su argumento era que,

después de casi una vida ejerciendo como maestra, se merecía trabajar en un aula luminosa y grande como en la que ocupaba en ese momento; sostenía que Yanina podía ser llevada diariamente *a upa* de algún maestro o personal de limpieza. Alberto era consciente del impacto negativo que ese tipo de situaciones tienen en la autoestima de la persona, interfiriendo en el desarrollo de su propia autonomía, lo que podría generar un nuevo problema para la niña. Por esa razón, se negaba a aceptar la propuesta de la maestra. La única manera de garantizar un acceso sin discriminación para Yanina era habilitándole en planta baja todas las facilidades que necesita. A pesar de la oposición de la maestra de 3.°, Alberto fue determinante en su decisión para hacer que 5.° grado cursase en la planta baja, aunque siguió de cerca la situación de Mónica para que el tema del cambio de aulas no implicara un deterioro en la relación y esto afectase su desempeño profesional.

Construcción del indicador

Indicador	Tipo	Categorías	Qué implica cada categoría
Grado de inclusión de alumnos con necesidades especiales.	Cualitativo.	Alto.	Hay alumnos con necesidades especiales que tienen el mismo acceso efectivo que cualquier otro niño.
		Medio.	Hay alumnos con necesidades especiales, pero no tienen el mismo acceso efectivo que los demás niños.
		Bajo.	No hay alumnos con necesidades especiales.

3. Diferencia entre matrícula inicial del año presente y matrícula inicial del año siguiente

La escuela tiene una función social y, como tal, debe preocuparse por preservar una cantidad de alumnos matriculados, en promedio, equilibrada a lo largo del tiempo; asimismo, en aquellos casos en que la matrícula ha sido baja, debe incrementarla. Que una escuela no logre aumentar en el tiempo cierto número de matriculados o, peor aún, que la pierda, puede implicar varias cosas, pero sobre la mayoría de ellas puede y debe operar. Por ejemplo, puede ser que en el barrio se haya corrido un rumor negativo sobre la escuela (como por ejemplo, que allí "los maestros faltan mucho" o que "la directora es muy autoritaria"); y que esto haya expulsado a las familias hacia otro centro. También puede suceder que se esté dando alguna situación particular en la comunidad que afecte a las familias (como que haya cerrado una fábrica de la zona en la que trabajaba la mayoría de los padres de los niños) y que esto conlleve el que la escuela deje de ser una prioridad. Es importante que, de darse esta pérdida —cualquiera fuese el motivo—, los equipos directivos se ocupen de averiguar qué está sucediendo y qué pueden hacer para revertir la situación.

Ejemplo: Graciela era una mujer muy capaz y experimentada, con más de veinte años al servicio de las escuelas del distrito. Había asumido como directora en la escuela del barrio Los Arbustos hacía cinco años y, desde entonces, generó cambios positivos importantes: mejoró los índices de repitencia, profundizó los vínculos con la comunidad, adhirió permanentemente a nuevos proyectos relacionados con la mejora del aprendizaje de sus alumnos. Durante esos años, la escuela aumentó la matrícula. Sin embargo, Graciela había construido su liderazgo sobre bases débiles, ya que no se había enfocado en solidificar el vínculo con su equipo, descuidando algunas cosas, como la capacitación de sus maestros. El clima institucional era espeso, y muchas maestras pensaban en cambiar de trabajo y acudir a otros establecimientos porque se les hacía cada vez más difícil mantener un buen lazo con su directora. Esta situación de malestar e incertidumbre —apoyada en una escalada de rumores al respecto— se difundió rápidamente en la comunidad, lo cual llevó a que las familias empezaran a buscar escuelas en barrios vecinos, como la escuela "Eva Perón" o la "Ricardo Balbín". Así, durante dos años seguidos, la escuela del barrio Los Arbustos fue recibiendo menos inscriptos, por lo que de esta manera se produjo un descenso preocupante en la matrícula. Afortunadamente, la supervisora de esa escuela, Nora, llevaba mediciones minuciosas sobre la situación de las escuelas bajo su órbita y, alarmada, le acercó los datos a Graciela, quien reconoció su error al haber omitido un seguimiento de la cuestión. Juntas decidieron armar un diagnóstico de la situación, entrevistando a miembros de la escuela y de la comunidad, con el fin de tomar medidas al respecto.

Construcción del indicador[1]

Indicador	Tipo	Categorías	Qué implica cada categoría
Diferencia entre matrícula inicial del año presente y matrícula inicial del año siguiente.	Cualitativo.	Positiva.	Aumento de la matrícula al año siguiente.
		Negativa.	Disminución de la matrícula al año siguiente.

Segundo objetivo: que todos los niños se gradúen en tiempo y forma. Cinco indicadores que podemos utilizar[2]

1. Tasa de abandono

No es suficiente que los niños se inscriban en la escuela. Para que la oportunidad de educarse sea real, es fundamental que todos los

[1] Por supuesto que para ver la tendencia de la escuela al respecto, el indicador debe analizarse en el largo plazo, a menos que se hubiese producido algún descenso abrupto que sea realmente alarmante. Si nos interesa ver la magnitud del cambio (es decir, en cuánto aumenta o disminuye la matrícula), entonces podemos decir que el indicador es cuantitativo.

[2] Nótese que, para que el indicador quede expresado en términos de porcentaje, es preciso multiplicar por 100 el resultado de la operación involucrada. Por ejemplo, la Tasa de Abandono es igual a la cantidad de niños salidos sin pase sobre la Matrícula final, multiplicado por 100. Si en una escuela la cantidad de niños salidos sin pase es de 5 y la matrícula final es de 290, la tasa de abandono sería de 1,72 (5/290 x 100).

niños permanezcan en el sistema. Por ello, nos interesa conocer la *tasa de abandono interanual*, que mide la relación entre la matrícula final y la cantidad de niños que deja sin pase la escuela a lo largo del año.

Ejemplo: El problema tradicional de la Escuela "Juan de Garay" había sido la alta tasa de repitencia, especialmente en el primer ciclo. Afortunadamente, un equipo directivo —integrado por exmaestros de esa escuela— con vocación de mejora y un fuerte liderazgo logró revertir esa tendencia; muchos de sus logros estaban anclados en el mejor uso de los datos para la toma de decisiones. No obstante, el remarcable énfasis en la repitencia hizo que se perdiera de vista otro tema importante: el abandono. A pesar de ello, en una reunión de equipo llevada a cabo el pasado trimestre, el maestro de 2.° A, Jorge, llamó la atención sobre el asunto. Este comentario alertó a los directivos, quienes inmediatamente se dirigieron a las planillas a estudiar específicamente los datos sobre abandono y, en efecto, la evidencia arrojaba cifras preocupantes que, muchas veces en escuelas con alta matrícula, no se ven con facilidad. A partir de ello, las autoridades incluyeron este problema en su planificación y convocaron a todos los miembros de la escuela para discutir los pasos necesarios a fin de dar respuestas a este problema. Y como el problema era tan serio, fue preciso convocar a los trabajadores sociales de la zona.

Construcción del indicador

Indicador	Tipo	Categorías	Qué implica cada categoría
Tasa de abandono.	Cuantitativo.	De 0 a 100.	Cuanto menor es el porcentaje, menor es la relación entre los alumnos salidos sin pase y la matrícula final.

2. Tasa de ausentismo

Es poco frecuente que los niños aprueben los exámenes y aprendan todo lo que tienen que aprender si faltan a clase (en particular, si lo hacen reiteradamente). Además, si el alumno lograra aprobar y aprender, aun se estaría perdiendo la riqueza del proceso cotidiano de socialización que ofrece la escuela tanto con los adultos como con sus pares. Por último, numerosas faltas seguidas suelen terminar en abandono, con lo cual es sumamente importante monitorear este indicador en forma diaria y tomar acciones concretas ante el menor signo de alarma (como podrían ser cuatro faltas seguidas sin previo aviso), dándole aviso a las autoridades.

Ejemplo: Juan Manuel está en 2.° A y tiene asistencia regular, a pesar de que su familia vive en una situación de extrema pobreza. Su maestra, Laura, es consciente de esa realidad y sabe que, a veces, el niño se ausenta a clase por no tener quién lo acompañe a la escuela. Hace unos días, Laura notó que Juan no asistió por tres jornadas seguidas, algo que le llamó la atención. Si bien no tomó medidas al respecto, lo comentó informalmente en el recreo con la maestra de 4.° grado, quien la puso al tanto de que el hermanito de Juan —de quien ella era maestra— también había faltado los últimos tres días. Ante esta situación, ambas se dirigieron a la directora, María José, quien de inmediato llamó a la casa de Juan Manuel, pero fue imposible comunicarse. Al no tener noticias tampoco al día siguiente, María José fue en persona hasta la casa de los niños. Una vez allí, se enteró de que no asistían a clase porque los niños estaban internados en el hospital por intoxicación, pero nadie había podido acercarse a la escuela para avisar. Si bien en total los hermanos terminaron faltando catorce días, María José había seguido de cerca la situación, por un lado, porque en esos casos es muy probable que el niño termine desertando y, por otro lado, para asegurarse de que, apenas estuviesen recuperados, ambos hermanos pudiesen ponerse al día con las actividades y los temas de clase. Para ello, les pidió a sus respectivas maestras que hicieran un plan específico para cada uno de los niños.

Construcción del indicador

Indicador	Tipo	Categorías	Qué implica cada categoría
Tasa de ausentismo.	Cuantitativo.	De 0 a 100.	Cuanto menor es el porcentaje, menor es la relación entre el total de inasistencias y el total de asistencias en días hábiles.

3. Tasa de graduación

Los niños no solo deben asistir a clase a lo largo del ciclo lectivo, sino fundamentalmente aprender y cumplir con todos los requerimientos formales que les permitan avanzar al siguiente nivel (como aprobar las áreas durante el año o en el período de compensación). En este sentido, la tasa de graduación nos dice cuántos niños se gradúan —es decir, que aprueban todas las evaluaciones, sin adeudar nada— en relación con el número de niños que se inscribió originalmente en el año.

Ejemplo: Cuando Estela asumió como directora de la Escuela N.° 8, los niveles de repitencia y deserción eran muy altos. Con fuerte liderazgo y permanente esfuerzo por mejorar, al finalizar su segundo año de gestión, los logros fueron notables, en especial en cuanto a la disminución del ausentismo y del abandono, y en la mejora de los resultados académicos. En poco tiempo, casi el 100% de los alumnos completó el ciclo lectivo. No obstante, muchos niños seguían yendo a compensar en diciembre y en febrero lo cual, en muchos casos, implicaba un pasaporte directo a la repitencia, e incluso al abandono. Para revertir esta situación, Estela empezó por tratar de comprender mejor qué sucedía. Para ello, se ocupó de seguir de cerca los indicadores de abandono en relación con los de compensación, de abandono en relación con la repitencia, de presentismo en el momento de la compensación, etc. De esta manera descubrió que el mayor factor asociado a la no graduación de un alumno era su ausentismo en el

período de compensación de febrero: los jóvenes que no se graduaban no eran entonces quienes repetían de curso, sino quienes no se presentaban a rendir los exámenes de febrero. Frente a este hallazgo, Estela trabajó fuertemente para que las maestras redujeran al mínimo la cantidad de niños que enviaban a compensar, buscando garantizar la graduación del alumno al finalizar las clases en diciembre y la adquisición de contenidos necesarios. De este modo, al año siguiente se pudo observar un fuerte aumento de la tasa de graduación y, como corolario, una importante reducción de la tasa de repitencia (en muchos casos, la compensación es la antesala de la repetición).

Construcción del indicador

Indicador	Tipo	Categorías	Qué implica cada categoría
Tasa de graduación.	Cuantitativo.	De 0 a 100.	A mayor porcentaje, mayor es la cantidad de alumnos que se gradúa respecto de la matrícula final.

4. Tasa de repitencia

Como mencionamos más arriba, la tasa de repitencia es uno de los indicadores más importantes que tenemos para medir el cumplimiento de nuestras metas. En el pasado, se pensaba que una buena escuela debía tener altos niveles de repitencia para dar cuenta del nivel de exigencia para con sus alumnos. En la actualidad, por el contrario, sabemos que todos los niños pueden aprender, y nuestro objetivo es que la tasa de repitencia —es decir, la relación entre la cantidad de niños repetidores y la matrícula final— sea lo más baja posible.

Ejemplo: Aunque pueda parecer extraño, Rosa nunca había medido la tasa de repitencia de la Escuela N.° 19, en donde era directora. Después de seis años al frente de la institución, ya sabía "a ojo" que anualmente solían repetir entre 8 y 10 alumnos en 1.° y otros

tantos en 2.°; en 3.° y 4.° grado, tal vez unos 5 o 6; y ya en 5.° y 6.° grado, repetían entre 1 y 3 alumnos más o menos. Estaba sumamente comprometida con su trabajo, pero no tenía las herramientas para mejorarlo. Un curso que tomó sobre gestión la alertó acerca de las ventajas de llevar un registro regular sobre la cantidad de repitentes y calcularlo en porcentajes. Dicho recurso agregó de por sí mucho a su tarea, como puede verse en el gráfico 6:

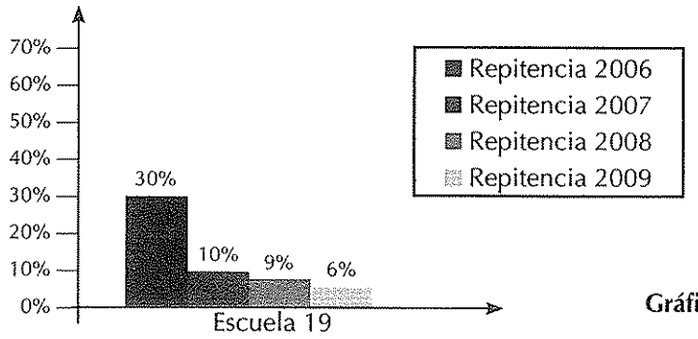


Gráfico 6.

Al ver la evolución de estos números, Rosa se llevó una grata sorpresa: algo estaba pasando en la escuela y ella no lo había registrado por dos razones: por no contar con los instrumentos de gestión adecuados y por no creer que podían efectivamente darse mejoras en el desempeño de sus alumnos (sus propias bajas expectativas le estaban impidiendo ver los logros que estaba consiguiendo). Con esto, Rosa se dio cuenta de la limitación que estaba teniendo y decidió fortalecer su trabajo inscribiéndose en un curso sobre "El uso de la evidencia empírica para la toma de decisiones".

Construcción del indicador

Indicador	Tipo	Categorías	Qué implica cada categoría
Tasa de repitencia.	Cuantitativo.	De 0 a 100.	A menor porcentaje, menor es la cantidad de alumnos repitentes (resultados de los compensatorios de febrero) respecto de la matrícula final.

La repitencia como exclusión

- Se trata de una acción compensatoria que actúa sobre un problema producido por el propio sistema escolar.
- Es un dispositivo centrado en el llamado *fracaso* del alumno sin cuestionar la enseñanza.
- Repetir no implica que necesariamente haya cambios, sino que, para el alumno, suele ser más de lo mismo y de la misma manera.
- Mantiene la lógica de identificar los déficits, más que considerar los saberes y las potencialidades de cada alumno.
- Supone que todos los alumnos deberían aprender lo mismo, al mismo tiempo y de la misma manera, y que debe sancionarse a quienes no alcanzan el nivel esperado.
- Produce una diferenciación con el grupo de pares.
- No se sostiene un sistema de evaluación que ayude al alumno a aprender.
- Es el puntapié inicial para más historias de fracaso.
- Produce sufrimiento, pues los niños no pueden darse cuenta de que los resultados negativos se generan por razones que los exceden.
- Aumentan las probabilidades de abandono escolar.

Fuente: Escuelas del Bicentenario

5. Existencia y calidad de criterios institucionales de evaluación de aprendizajes

La existencia de criterios institucionales de evaluación de aprendizajes revela un fuerte liderazgo por parte del director, quien de esta manera garantiza que todos los docentes evalúen de manera coherente y consistente en los distintos grados a lo largo de la trayectoria escolar del niño. Pero la mera existencia de criterios generales no arroja ningún tipo de información sobre la calidad de los aprendizajes. En este sentido, es importante que los consensos de toda la escuela en torno a cómo evaluar tengan en cuenta, entre otras cosas, el progreso del niño en función de su punto de partida y no de estándares prefijados, que se evalúe de acuerdo con lo que se ha enseñado, que se haya expuesto al niño a diferentes situaciones de aprendizaje y de evaluación, que se contemplen heterogeneidades, etcétera.

Ejemplo: Cuando Marité y Fernando, directores de dos escuelas de barrios vecinos, se encontraron en una capacitación organizada por la supervisión sobre el uso de datos para la toma de decisiones, se dieron cuenta de que algo no andaba bien. Si bien ambas comunidades eran muy similares y las matrículas no diferían demasiado, los datos mostraban situaciones pedagógicas diametralmente opuestas: mientras que la escuela de Marité mostraba sistemáticamente altas tasas de desaprobación en todas las secciones, la de Fernando mostraba tasas bajísimas de desaprobación. ¿Era posible que las maestras fueran muy buenas en un lado y muy malas en otro? ¿Podía ser que se hubiese juntado solo en la escuela de Marité una cantidad significativamente alta de niños con dificultades extremas? En realidad, era posible ver con claridad que los gráficos revelaban cómo en una y en otra escuela se habían consensuado —explícita o implícitamente— criterios de evaluación bien diferenciados. Fernando, quien tenía bastante experiencia en el trabajo con la línea de la pedagogía inclusiva, se ofreció a apoyar a Marité en un nuevo trabajo con sus docentes, a fin de armar acuerdos de evaluación colectivos que contemplasen heterogeneidades, que se centraran en el progreso del niño, partiendo de la base de que altos niveles de desaprobación hablan de una necesidad de adecuación de la propuesta de enseñanza y de evaluación.

Construcción del indicador

Indicador	**Tipo**	**Categorías**	**Qué implica cada categoría**
Calidad de los criterios institucionales de evaluación del aprendizaje.	Cualitativo.	Excelente.	Criterios consensuados, inclusivos, que tienen en cuenta la diversidad y el punto de partida de cada alumno, y se considera el error como parte del proceso de aprendizaje.
		Muy buena.	Los criterios de evaluación consensuados cumplen con varias de las características descriptas para la categoría "excelente".
		Buena.	Los criterios de evaluación consensuados cumplen con una o dos características descriptas para la categoría "muy buena".
		Mala o inexistente.	No existen criterios de evaluación consensuados institucionalmente, o los existentes no cumplen con las características descriptas para la categoría "excelente".

Criterios institucionales de evaluación de aprendizajes

El/la director/a puede y debe orientar el proceso de evaluación de los alumnos que asisten a su escuela, atendiendo al diseño curricular y a los aportes, publicados por el Ministerio de Educación de la Nación, que miden niveles de desempeño.

Es importante que los maestros se convenzan de que los niños:

- Elaboran diversos tipos de conocimiento estrechamente ligados al contexto en el cual se utilizan, y que en consecuencia, estos varían

de acuerdo con las experiencias en las que han participado a lo largo de sus vidas.
- Aunque provengan del mismo lugar, sus conocimientos son heterogéneos.
- No todos saben lo mismo sobre un contenido en particular.
- No todos pueden hacer lo mismo o de la misma manera.
- No todos están igualmente interesados por las mismas cuestiones.
- Necesitan de esta diversidad para desarrollar buenos procesos de aprendizaje.

Respecto del rol docente, el director debe favorecer un clima de trabajo regido por ideas, tales como:
- La construcción de conocimientos se extiende en el largo plazo y cubre un amplio abanico de aspectos relacionados entre sí.
- Será necesario planificar secuencias de trabajo que contemplen un tiempo de elaboración y de uso, que apelen a diferentes sentidos y aspectos de dicho contenido. Las actividades aisladas no sirven para abordar un contenido.
- Deberán, además, proponerse estrategias específicas para quienes así lo requieran.

En una pedagogía diferenciada e inclusiva:
- Se favorecen las prácticas educativas y didácticas que no solo acojan la diversidad, sino que saquen provecho de ella. La diversidad se presenta como oportunidad de aprendizaje.
- Se sabe que todos pueden aprender en sus propios tiempos, ritmos y posibilidades a partir de ofertas de enseñanza coherentes, sostenidas y adecuadas.
- Se sabe que los conflictos, obstáculos y barreras para el aprendizaje son parte inherente del proceso de aprender.
- Se propone un currículo inclusivo y se favorece el trabajo colectivo, porque no solo es la manera natural, sino la mejor forma de aprender.
- Se ofrecen propuestas de enseñanza flexibles y abiertas.
- Se disminuye la sensación de frustración, pues el maestro no discrimina entre "los que saben más" y "los que saben menos".

Fuente: Escuelas del Bicentenario

Tercer objetivo: que todos los niños puedan continuar con éxito el nivel siguiente de enseñanza. Dos indicadores que podemos utilizar

1. Grado de articulación entre los docentes por grado y por ciclo.

¿Hay planificación por ciclos en mi escuela? ¿Participan en ella todos los docentes? Cada maestro, ¿informa al docente del año siguiente sobre la situación de cada uno de sus alumnos? ¿Hay consensos en la forma de evaluar? Cuanto mayor es el diálogo y el trabajo articulado entre los maestros de nuestra escuela, más cerca estaremos de garantizar que cada alumno reciba la calidad de enseñanza apropiada para sus necesidades pedagógicas, para que sea evaluado en función de su trayectoria escolar y, consecuentemente, transite su escuela primaria con éxito.

Ejemplo: Puede decirse que en la escuela "José Hernández" venía trabajándose muy articuladamente entre los grados y entre los ciclos. A comienzo de año, por ejemplo, siempre se realizaba una jornada sobre planificación, en la que los docentes trabajaban en forma grupal e individual para armar su tarea anual en forma coordinada con el resto. Por otro lado, Nélida, la directora, también había organizado un sistema muy sencillo para que cada docente fuera construyendo un informe de sus alumnos a fin de que los maestros de los años subsiguientes conocieran mejor las necesidades pedagógicas y progresos de los niños a lo largo de su trayectoria escolar. El año pasado, sin embargo, decidió hacer un cambio muy sutil en el caso particular de Cecilia, la maestra de 3.° A. Cecilia era una excelente profesional, pero había tenido serios problemas con uno de sus alumnos, Ariel, quien —a pesar de las múltiples estrategias utilizadas por la directora para evitarlo— desaprobó Lengua y tuvo que compensar en diciembre y en febrero. Nélida no estaba de acuerdo con la decisión, pues estaba convencida de que Cecilia no estaba utilizando los criterios de evaluación apropiados ni había sido lo suficientemente objetiva. Por ello, si bien Ariel terminó pasando de grado, Nélida separó el informe que Cecilia había hecho del niño, con el fin de que la maestra del año siguiente tratase de construir

por sí misma una opinión de él. El resto siguió como hasta entonces: las reuniones de planificación, el acompañamiento y los encuentros individuales entre los maestros de grados inmediatos. Sorprendentemente para muchos, Ariel comenzó teniendo resultados positivos en Lengua y concluyó el año aprendiendo y aprobando el área en forma satisfactoria.

Construcción del indicador:

Indicador	Tipo	Categorías	Qué implica cada categoría
Grado de articulación entre los docentes por grados y ciclos.	Cualitativo.	Alto.	La planificación se realiza por ciclo y por grado, en conjunto entre los docentes. Se evalúa de manera similar. Se elaboran informes de alumnos, que sirven de insumo para el docente del año siguiente. Los docentes se consultan frecuentemente.
		Medio.	Se cumplen dos o tres de los criterios mencionados en la categoría "alto".
		Bajo o nulo.	Se cumplen mínimamente o se incumplen los criterios mencionados en la categoría "medio".

2. Grado de articulación y devolución por parte de los/as directores/as de las escuelas secundarias del barrio

Sabemos que es muy difícil evaluar el progreso de cada niño una vez que dejó nuestra escuela. Sin embargo, si tenemos mecanismos de comunicación interinstitucional aceitados, podemos generar y aprovechar espacios de intercambio y diálogo con los directores de las escuelas secundarias, cuando queremos conocer la evolución de los niños que han terminado el segundo ciclo en nuestra escuela. ¿Qué información obtenemos de dichos encuentros? ¿Nos sirve para mejorar nuestra tarea en el futuro? ¿Qué acciones podemos implementar ahora, que ayuden a quienes están por graduarse a fin de que tengan un buen desempeño en el nivel siguiente?

Ejemplo: Habiendo alcanzado varios logros, en especial, altas tasas de graduación primaria, Rosalía —directora de la Escuela N.° 17— decide profundizar el proceso de mejora de su escuela en el marco de la transición de sus alumnos a la escuela secundaria. Si bien los niños se graduaban, poco había hecho hasta el momento para averiguar cuál era el grado de éxito de los niños en el siguiente nivel. Hasta entonces, Rosalía solo se guiaba por comentarios de hermanos de los niños, por vecinos o por los mismos exalumnos. Con el fin de tener información más precisa sobre la situación, se reunió individualmente con los directores de las dos escuelas secundarias más cercanas y les comentó lo que tenía en mente. Ambos directores se alegraron de la visita de Rosalía, pues habían notado casualmente que los alumnos que provenían de la Escuela N.° 17 estaban significativamente menos preparados en Historia que aquellos procedentes de la Escuela N.° 12, por ejemplo, o de la N.° 13, instituciones localizadas no muy lejos de allí. En particular, los alumnos que venían de la Escuela N.° 17 manifestaban conocer solo algunos contenidos básicos y, fundamentalmente, casi no sabían de estrategias de investigación en Ciencias Sociales. A Rosalía le llamó la atención, porque la docente de Ciencias Sociales de 5.° y 6.° grado —Adriana— es muy buena; sin embargo, la directora atendió a los comentarios de los directores. Al volver a su escuela, solicitó las carpetas de clase a

algunos de los niños que tenían de maestra a Adriana. De este modo, con esta nueva información, Rosalía podría observar el trabajo en el área. Así, percibió que se le había pasado algo por alto: Adriana estaba poniendo mucho más énfasis en Geografía que en Historia. Los alumnos producían trabajos extraordinarios con mapas, gráficos, maquetas, pero se estaba cumpliendo solo una parte del diseño curricular, lo cual les impedía tener el nivel de conocimientos y habilidades necesarias al comenzar la escuela secundaria.

Construcción del indicador

Indicador	Tipo	Categorías	Qué implica cada categoría
Devolución por parte de los directores de las escuelas secundarias del barrio.	Cualitativo.	Positiva.	El equipo de la/s escuelas secundaria/s informan que los exalumnos de mi escuela primaria no tienen ningún tipo de inconvenientes para atender a las demandas del nivel secundario.
		Negativa.	El equipo de la/s escuelas secundaria/s informan que los exalumnos de mi escuela primaria tienen inconvenientes para atender a las demandas del nivel secundario.

Cuarto objetivo: que todos los niños aprendan contenidos socialmente significativos. Tres indicadores que podemos utilizar

1. Calidad de las planificaciones

Basándonos en el perfil del alumno y, en consecuencia, del maestro que tenemos en mente, un primer paso importante es definir cuáles son aquellos conocimientos y habilidades que, alineados a los contenidos básicos dispuestos por la normativa, esperamos que nuestros alumnos hayan adquirido al final de cada año lectivo y de cada ciclo. Analizar las planificaciones de nuestro equipo docente, acompañando a los maestros en su confección, es fundamental para garantizar que, como mínimo, se enseñe aquello que consideramos relevante. Para medir la calidad de las planificaciones, algunas preguntas que nos podemos hacer son: ¿reflejan estas planificaciones el ideal de alumno que tenemos en mente? ¿En qué medida: alta, media, baja, nula? ¿Qué cambios pueden realizarse para mejorar su calidad? ¿Recogen lo requerido por los diseños curriculares? ¿Recogen las opiniones de los expertos de cada área de enseñanza?

Ejemplo: Todos los años, Mabel, directora de la Escuela N.° 39, organiza en febrero una jornada intensiva de trabajo con los maestros para tratar en conjunto la planificación curricular. El último año, sin embargo, debido a que las tareas administrativas llegaron a ocuparle todo el día, Mabel no logró tener tiempo para dedicarse con profundidad a rever las planificaciones curriculares de cada grado y ciclo. Miró por arriba las planificaciones de los maestros más antiguos (a quienes conocía) y se detuvo un poco más en las planificaciones que realizaron los nuevos. A pesar de haberlo intentado, no pudo organizar sus tareas de modo de ocuparse de esto. En abril, cuando hace su recorrido por las aulas observando clases y, luego, cuando revisa los cuadernos de los alumnos, se da cuenta de que Araceli, la maestra de 1.° grado —docente en dicha escuela desde hacía tres años— estaba trabajando con actividades aisladas, sin utilizar secuencias, para enseñar la lectura. Asimismo, notó que el aula no se había constituido en un verdadero ambiente alfabetizador (faltaban afiches, pro-

ducciones de los alumnos, carteles que indicaran los cuentos leídos, etc.). Al finalizar la observación, se reunió con la docente para realizar una devolución, a quien le destacó la necesidad de trabajar con actividades sostenidas en el tiempo. Araceli sostuvo que ella estaba enseñando de acuerdo con lo que había planificado. A partir de esta situación, juntas trabajaron para rearmar la planificación en función de las nuevas sugerencias dadas por la directora.

Construcción del indicador

Indicador	Tipo	Categorías	Qué implica cada categoría
Calidad de las planificaciones.	Cualitativo.	Excelente.	La planificación no es un proceso meramente formal. Están incorporados los contenidos de los diseños curriculares y de los NAP. Detalla contenidos y competencias por desarrollar, y se plantean actividades asociadas a ellas. Es articulada por ciclos y recoge insumos didácticos de los expertos del área.
		Muy buena.	Se cumplen dos o tres criterios mencionados en la categoría "excelente".
		Buena.	Se cumplen uno o dos criterios mencionados en la categoría "Muy buena".
		Mala o inexistente.	No se cumple ninguno de los mencionados criterios.

2. Calidad de las clases y de los trabajos en los cuadernos

Si la planificación es muy buena, pero las clases —en donde efectivamente se dirimen los aprendizajes de los niños— no están en línea con ella, va a ser difícil que podamos cumplir con nuestra meta. Sin dudas, observar qué realiza en concreto el docente dentro del aula, qué trabajos se les da a los niños o qué actividades se organizan es una fuente muy rica de información. ¿Reflejan, los cuadernos, nuestra propuesta pedagógica? ¿Se utilizan en clase los recursos propuestos por los expertos en cada materia? ¿Se respeta la heterogeneidad?

Ejemplo: Betina, la maestra de 2.° A, era una de las mejores profesionales del equipo de docentes de la Escuela N.° 26. En sus diez años de maestra, había tenido logros notables en el aprendizaje de los alumnos de todos los grupos a los que les había enseñado (en esa y en otras escuelas), en especial, en aquellos que tenían mayores dificultades. Carlos, el director, confiaba plenamente en ella e incluso le pedía asesoramiento para algunas cuestiones pedagógicas que debía tratar con otros docentes. Por esa razón se sorprendió mucho cuando la mamá de Esteban, alumno de Betina, le solicitó una reunión para conversar sobre el desempeño de la docente. Según esta mamá, hacía semanas que los niños venían trabajando muy poco en el cuaderno y que no estaban llevando prácticamente tarea a la casa. A Carlos le costaba creer que eso estuviese sucediendo; pensaba que, como mucho, Betina tendría sus razones —justificadas desde el punto de vista pedagógico— para hacerlo. No obstante, haciéndose eco del reclamo de la mamá de Esteban, se propuso observar una clase de esta maestra, tarea que había ido posponiendo desde hacía unos

meses (siempre tenía otras prioridades o se había centrado en observar a maestros que habían presentado mayores dificultades). Cuando observó la clase se dio cuenta de que Betina sí hacía trabajar a los niños en el aula, pero no se estaba ocupando de circular por los bancos para verificar sus producciones. Al pedir cuadernos, Carlos también vio que en muchos casos hacía varios días que no estaban observados o corregidos, y que tampoco había muestras de que se les estaba dando alguna tarea o trabajo aparte. Esto era raro, porque, como buena maestra, a Betina no se le escapaban estas cosas. Intuyendo que este cambio en el trabajo de la docente tendría que ver con algún tema personal, Carlos armó un encuentro informal con ella para conversar sobre estas cuestiones. Entonces, él se enteró de que Betina estaba con problemas personales serios pero, como era muy responsable y como quería evitarles un cambio drástico a sus alumnos, había preferido no pedir licencia.

Construcción del indicador

Indicador	**Tipo**	**Categorías**	**Qué implica cada categoría**
Calidad de las clases y de los trabajos en los cuadernos.	Cualitativo.	Excelente.	La observación de clases y de los cuadernos revela un seguimiento de cerca de los niños. Se promueve la participación, se utilizan estrategias de enseñanza diversas así como diferentes soportes didácticos. Los cuadernos demuestran una evolución en el aprendizaje y, al mismo tiempo, la implementación de variadas estrategias del docente para que el niño aprenda. Se observa en clase un ambiente conducente al aprendizaje.
		Muy buena.	Se cumplen dos o tres de los criterios mencionados en la categoría "Excelente".
		Buena.	Se cumplen uno o dos criterios mencionados en la categoría "Muy buena".
		Mala o inexistente.	No se cumple ninguno de los mencionados criterios.

3. Tipo y calidad de las evaluaciones

Desde luego, no es suficiente velar por la calidad de las planificaciones y las clases. Para que el proceso de aprendizaje sea completo, debemos también garantizar que las evaluaciones que se tomen reflejen los contenidos que queremos que se enseñen y se aprendan. Nos ayudaría mucho construir un indicador que nos lo permita medir: ¿se ven, en estas evaluaciones, nuestras expectativas de aprendizaje? ¿Reflejan lo que queremos que sepan nuestros niños? ¿En qué medida?

¿Recogen lo que hemos consensuado como criterios institucionales de evaluación de aprendizajes?

Ejemplo: En la Escuela "Manuel Ugarte" habían alcanzado un importante logro luego de varios años de rotación permanente de equipos directivos: el nuevo director, Arturo, organizó una serie de actividades que derivaron en una jornada intensiva de trabajo, cuyo objetivo final era definir conjuntamente criterios de evaluación institucionales. En la misma línea, Arturo también se propuso realizar un seguimiento muy cercano a los desaprobados de cada monitoreo a través de la *Planilla de rendimiento interno*. Cuando recibió los resultados del primer monitoreo, notó con cierta preocupación que la cantidad de alumnos desaprobados en 4.° C era bastante superior al resto y, teniendo en cuenta los criterios de evaluación que habían sido pactados, le pareció que allí había algún tipo de ajuste que realizar. Para entender la situación, le solicitó a la maestra del grado, Analía, que le hiciera llegar las últimas evaluaciones tomadas en Matemática y en Lengua, áreas en las que se detectaron menos niños aprobados. Recogió al azar dos exámenes de Matemática de un mismo alumno (que habían sido tomados con un mes de diferencia) y se dio cuenta de que el niño había avanzado mucho en la resolución de problemas: mientras que en el primer examen había realizado operaciones correctas en dos casos de cuatro sin haber justificado correctamente el resultado, en el siguiente había resuelto bien tres operaciones, justificando los resultados (el cuarto no llegó a hacerlo). Para Arturo, de acuerdo con los criterios de evaluación consensuados, esto constituía un gran progreso en el aprendizaje del alumno, y era preciso notarlo. Estuvo también viendo evaluaciones de otros niños para conocer cómo había corregido el docente y detectó otros casos similares a este. Cuando el director habló con Analía, ella sostenía con certeza que estaba implementando los criterios acordados grupalmente; sin embargo, cuando Arturo se sentó junto a ella y analizaron caso por caso, la docente se dio cuenta de que aún tenía que seguir profundizando su conocimiento sobre cómo evaluar de acuerdo con la pedagogía inclusiva que apoyaba la escuela.

Construcción del indicador

Indicador	Tipo	Categorías	Qué implica cada categoría
Calidad de los criterios institucionales de evaluación del aprendizaje.	Cualitativo.	Excelente.	Se evalúa lo que se enseña, se utilizan múltiples estrategias de evaluación en diferentes momentos, se miden contenidos y competencias socialmente significativas, y se utiliza el error como parte del proceso de aprendizaje, entre otras.
		Muy buena.	Se cumplen dos o tres de los criterios mencionados en la categoría "Excelente".
		Buena.	Se cumplen uno o dos criterios mencionados en la categoría "Muy bueno".
		Mala o inexistente.	No se cumple ninguno de los mencionados criterios.

Quinto objetivo: que los niños disfruten del conocimiento y puedan emplearlo. Indicadores que podemos utilizar

Si bien puede resultarnos bastante difícil medir cuán contento está un alumno con lo que aprende o cómo lo utiliza en su vida diaria, hay numerosos indicadores de los que valernos para mejorar nuestra percepción sobre esto. Entre ellos, podemos mencionar: *cantidad de alumnos que se llevan libros de la biblioteca a su casa; cantidad de alumnos que participan en clase; cantidad de alumnos que utilizan la biblioteca en el recreo; cantidad de alumnos que dicen que les gusta ir a la escuela; opinión de los padres*; etcétera.

Ejemplo: Roxana, la directora de la Escuela "Nicolás Avellaneda", habiendo tenido varios logros a lo largo de su gestión, aún no estaba conforme. Un tema que siempre le había dado vueltas en la cabeza era la medición del disfrute de sus alumnos en la escuela. Como era consciente de la importancia de que estas iniciativas se trabajen en conjunto, organizó una reunión con los docentes para reflexionar sobre cómo abordar esta cuestión. En el encuentro, si bien se discutieron varios puntos de vista, se logró llegar a un consenso sobre la importancia que tiene velar por el goce del niño. A raíz de ello, se comprometieron a desarrollar un instrumento para comenzar a medir esta nueva esfera de la vida escolar. De esta manera, construyeron una grilla en la que enumeraron: (I) Áreas; (II) Indicador; (III) Fuente de información; (IV) Responsable.

Grilla de medición para el objetivo "Que los niños disfruten del conocimiento y puedan emplearlo"			
Áreas	**Indicador**	**Fuente de información**	**Responsable**
Seguimiento del uso de los libros.	- Cantidad de alumnos que se llevan libros de la biblioteca a su casa. - Cantidad de alumnos que utilizan la biblioteca en el recreo o en contraturno.	Registro de la biblioteca.	Bibliotecaria.
Seguimiento del tiempo en clase.	- Cantidad de alumnos que participan espontáneamente en clase. - Cantidad de niños que llevan al docente sus propuestas de trabajo. - Cantidad de niños que, en algún momento, solicitan al docente más información sobre determinado tema o se quedan en el recreo para seguir conversando al respecto.	Registro del aula.	Docente de cada grado.
Seguimiento del alumno.	- Cantidad de alumnos que dicen que les gusta ir a la escuela. - Cantidad de alumnos que manifiestan disfrutar de aprender. - Cantidad de niños que, después de una tarea, expresan haberla disfrutado.	Encuesta a alumnos.	Recolección a cargo del docente de cada grado.

¿Qué otros indicadores podemos incluir en esta grilla?
¿Qué herramientas podemos construir para poder medirlos?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

La autoevaluación del niño

Para recuperar la perspectiva del niño y para hacerlo protagonista de su propio aprendizaje y de su paso por la escuela, es importante que nos acostumbremos a fomentar en nuestra institución una cultura de autoevaluación (en general, de todos, pero en este caso en particular, del niño).

¿Cómo diseñar una autoevaluación para el niño?

En primera instancia, el docente puede decidir la frecuencia y/o someterla a reflexión colectiva. Puede realizarse por tarea, por día, por semana, anual, etcétera.

En segundo lugar, es importante que contenga espacios para que el niño pueda escribir, y debe procurarse mantener al mínimo la cantidad de preguntas cerradas.

En tercer lugar, es clave que el docente explique al niño lo que está por hacer y le dé la importancia, el espacio y el tiempo que merece.

Por último, el maestro debe realizar una devolución grupal e individual sobre la evaluación. Esto es fundamental para que el niño sienta que el docente considera esta evaluación muy seriamente.

¿Qué es importante ver en una autoevaluación?

Por supuesto, cada una de las evaluaciones variará según el motivo por el cual se la efectúa. No obstante, hay ciertas preguntas sobre la propia percepción del niño sobre su trabajo y sus sentimientos que no pueden dejarse de incluir, como por ejemplo:

- ¿Me gusta ir a la escuela? ¿Por qué? ¿Qué es lo que más me gusta? ¿Qué es lo que menos me gusta?
- ¿Me gustó hacer esta actividad? ¿Qué fue lo que me gustó más? ¿Por qué?
- De los textos que produje en el año, ¿cuál es el que me parece que quedó mejor? ¿Cuál habría que mejorar más? De los cuentos que leímos, ¿cuál es el que más me gustó? ¿Por qué?
- ¿Qué tarea de Matemática me gustó más? ¿Por qué?
- ¿Qué aprendimos en Ciencias Naturales este año? ¿Qué temas me gustan más? ¿Por qué?
- ¿Para qué tareas creo que necesito más ayuda de la maestra?

- ¿En qué áreas o temas siento que soy bueno? ¿Cuál o cuáles creo que son más desafiantes?
- ¿Me gusta llevar tarea a casa? ¿Cuáles me gustan más?
- ¿Cómo me siento con mis compañeros?
- ¿Qué lugar de la escuela me gusta más? ¿Por qué?
- ¿Siento miedo en algún momento en la escuela? ¿Cuándo?
- ¿Qué cosas aprendí este año? ¿Son muchas o hubiera sido mejor aprender más?
- ¿Qué temas me gustaría que trabajemos con la maestra?
- ¿He sido responsable con mis tareas esta semana?

¿Qué otras preguntas podemos agregar para diseñar una buena autoevaluación?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Se nos ocurre algún otro indicador de logro/resultado útil para nuestra escuela? ¿Cómo lo construiríamos? Alguno de los mencionados, ¿carece de sentido para nuestra escuela?

.....

.....

.....

.....

.....

Conforme a lo dicho, entonces, ¿cómo son los indicadores de resultado en una buena escuela?

- Criterio aleatorio de asignación de vacantes entre turno mañana y turno tarde.
- Alto grado de inclusión de alumnos con necesidades especiales.

- Evolución positiva de la matrícula inicial.
- Baja tasa de abandono.
- Mínima tasa de ausentismo.
- Alta tasa de graduación.
- Baja tasa de repitencia.
- Alta calidad de los criterios institucionales de evaluación del aprendizaje.
- Alto nivel de articulación entre las maestras por grados y ciclos.
- Alto nivel de articulación con las escuelas secundarias del barrio.
- Devolución positiva por parte de los directores de las escuelas secundarias del barrio.
- Excelente calidad de las planificaciones.
- Excelente calidad de las clases y de los trabajos en los cuadernos.
- Excelente calidad de las evaluaciones.
- Alta cantidad de alumnos que se llevan libros de la biblioteca a sus casas.
- Alta cantidad de alumnos que participan en clase.
- Alta cantidad de alumnos que asisten a la biblioteca durante el recreo.
- Alta cantidad de alumnos que manifiestan que les gusta ir a la escuela.

Los indicadores de progreso

Sumergidos en los problemas diarios, muchas veces perdemos de vista los objetivos que queremos alcanzar. Correrno s de esa dinámica para ver el conjunto de la escuela puede ser muy difícil, pero es imprescindible si apuntamos a crear una *buena escuela*. Por ello es tan importante que nuestra principal fuente de información a la hora de tomar decisiones sean los indicadores de resultados.

Ahora bien, está claro que los resultados que deseamos se alcanzan realizando determinadas acciones o implementando ciertos procesos que conocemos. Tanto nuestra experiencia como la investigación científica nos dicen que, si realizamos A, conseguimos B y no, C. La investigación nos enseña, por ejemplo, que si los docentes tienen espacios de trabajo en equipo, los resultados de los niños son mejores; o que les va mejor a los niños que tienen libros en sus casas que a aquellos que no los tienen.

Por ello, para mejorar, también nos interesa conocer la *calidad del trabajo* que realizamos día a día y que influye directamente en los resultados que alcanzamos.

Para medir la calidad de ese trabajo, también utilizamos indicadores; en este caso, los *indicadores de progreso*. Los llamamos así porque sabemos que nos ayudan a medir procesos o insumos cuya existencia o buen cumplimiento nos llevarían a alcanzar mejores resultados. En este sentido, ¿cuáles son los procesos y los recursos o insumos que nos interesa medir?

Entre los ejemplos de indicadores de progreso más importantes, podemos mencionar[3]:

- *Cantidad de horas de trabajo en equipo entre docentes,* porque sabemos que ello influye en el aprendizaje de los niños.
- *Frecuencia de observaciones de clase,* porque sabemos que si no observamos con regularidad las clases, tenemos menos posibilidad de orientar eficazmente al maestro en su tarea.
- *Grado de satisfacción de las familias,* porque sabemos que estas constituyen el pilar fundamental para garantizar el éxito del niño.
- *Nivel de inserción en la comunidad,* porque sabemos que la escuela puede contar con otros actores que la ayuden a complementar sus tareas (como los centros de salud, los jardines de infantes o las escuelas secundarias).
- *Nivel de participación de las familias,* porque cuanto más alto es, mejores resultados suele haber.
- *Grado de ausentismo docente,* porque sabemos que cuanto más falta un docente, es más difícil que los niños obtengan los resultados que deseamos.

[3] Para mayor información sobre cómo realizar mediciones institucionales, ver la sección acerca del monitoreo y evaluación en el siguiente capítulo.

- *Grado de deterioro del edificio*, porque sabemos que los niños no pueden aprender si no se dan las condiciones mínimas de bienestar.
- *Existencia o falta de liderazgo por parte del director*, porque la evidencia muestra que las mejores escuelas están caracterizadas por la presencia de un liderazgo fuerte por parte del equipo directivo.
- *Nivel de utilización de la biblioteca*, pues ello repercute en el desempeño académico de los niños.
- *Criterio de asignación de maestros a los cursos*, puesto que no todos son igualmente efectivos en cada uno de ellos.
- *Cantidad de desaprobados por trimestre*, pues nos pone al tanto de las dificultades que tienen algunos alumnos, a fin de que su situación pueda revertirse en el transcurso del año.

> Medir basándonos en indicadores de gestión ayuda a confrontar nuestras intuiciones con la evidencia empírica para poder confirmarlas, refutarlas o conocer cuán lejos o cerca de la realidad están nuestras impresiones.

Si bien no siempre podemos controlar todos los factores que hacen a la vida de la escuela y cuya influencia pueden favorecer o entorpecer el cumplimiento de nuestros objetivos (como contar o no con computadoras), conocerlos e informarnos acerca de qué pasos pueden darse para mejorar dicha situación (como por ejemplo, hablar con las empresas de la zona o con las autoridades del Consejo Escolar) es parte de nuestra tarea.

¿Qué otros indicadores de progreso nos pueden ser útiles? ¿Cómo los construiríamos?

.....

.....

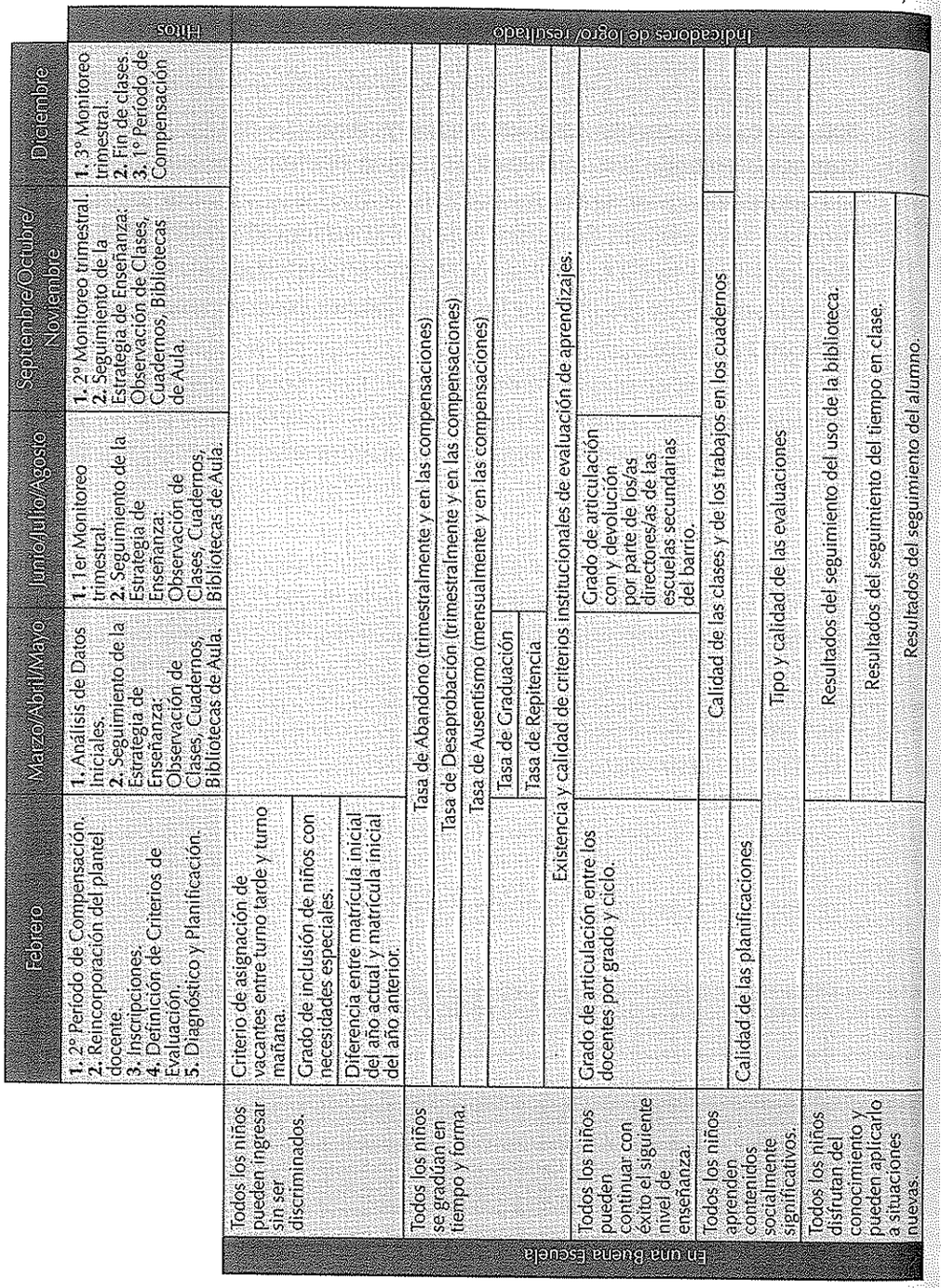
.....

.....

.....

¿Cómo utilizamos los indicadores a lo largo del año?

En el período escolar, tenemos determinados momentos que son claves para recolectar información y medir los resultados que vamos obteniendo. En la tabla de la página siguiente, hemos identificado dichos momentos (el comienzo de clases, el fin de cada trimestre o el período de compensación) y, en función de los objetivos que trazamos (construir una buena escuela), hemos alineado los indicadores de resultado a los que debemos prestar atención en cada uno de ellos.


Febrero
Marzo/Abril/Mayo
Junio/Julio/Agosto
Septiembre/Octubre/Noviembre
Diciembre
Hitos
1. 2° Período de Compensación.
2. Reincorporación del plantel docente.
3. Inscripciones.
4. Definición de Criterios de Evaluación.
5. Diagnóstico y Planificación.
1. Análisis de Datos Iniciales.
2. Seguimiento de la Estrategia de Enseñanza: Observación de Clases, Cuadernos, Bibliotecas de Aula.
1. 1er Monitoreo trimestral.
2. Seguimiento de la Estrategia de Enseñanza: Observación de Clases, Cuadernos, Bibliotecas de Aula.
1. 2° Monitoreo trimestral.
2. Seguimiento de la Estrategia de Enseñanza: Observación de Clases, Cuadernos, Bibliotecas de Aula.
1. 3° Monitoreo trimestral.
2. Fin de clases.
3. 1° Período de Compensación
Hitos
Indicadores de logro/ resultado
En una buena escuela
Todos los niños pueden ingresar sin ser discriminados.
Criterio de asignación de vacantes entre turno tarde y turno mañana.
Grado de inclusión de niños con necesidades especiales:
Diferencia entre matrícula inicial del año actual y matrícula inicial del año anterior.
Todos los niños se gradúan en tiempo y forma.
Tasa de Abandono (trimestralmente y en las compensaciones)
Tasa de Desaprobación (trimestralmente y en las compensaciones)
Tasa de Ausentismo (mensualmente y en las compensaciones)
Tasa de Graduación
Tasa de Repitencia
Existencia y calidad de criterios institucionales de evaluación de aprendizajes.
Todos los niños pueden continuar con éxito el siguiente nivel de enseñanza.
Grado de articulación entre los docentes por grado y ciclo.
Grado de articulación con y devolución por parte de los/as directores/as de las escuelas secundarias del barrio.
Todos los niños aprenden contenidos socialmente significativos.
Calidad de las planificaciones
Calidad de las clases y de los trabajos en los cuadernos
Tipo y calidad de las evaluaciones
Todos los niños disfrutan del conocimiento y pueden aplicarlo a situaciones nuevas.
Resultados del seguimiento del uso de la biblioteca.
Resultados del seguimiento del tiempo en clase.
Resultados del seguimiento del alumno.

¿Cómo leemos los indicadores?

Una vez que recolectamos y procesamos los datos, necesitamos poder disponerlos de un modo que nos sea útil para tomar decisiones. Por ejemplo, ¿hay alguna relación entre el ausentismo docente y la tasa de deserción? ¿Vemos, por ejemplo, que los cursos en donde más faltan los maestros también son los que tienen determinado tipo de resultado, o no identificamos relación alguna? ¿Qué detectamos cuando observamos las variables vinculadas con el clima institucional? En la sección sobre *monitoreo y evaluación* del capítulo IV hay más información al respecto.

Además de analizarlos internamente, es importante que comparemos los datos de nuestras escuelas con los datos oficiales del resto de las escuelas del país. Esto nos permitirá tener una mejor idea de dónde nos hallamos en la *foto general*[4].

> Los indicadores que se relevan en las escuelas logran institucionalizarse y cobrar sentido cuando responden a una problemática concreta que esa escuela necesita resolver.

Caso: Repitencia y algo más

Alicia, directora de la Escuela "Juana Manso", está contenta porque en diferentes encuentros las maestras del Primer Ciclo le han comentado que han tenido menos repetidores que el año pasado: en uno de los primeros, por ejemplo, el año pasado repitieron 5 niños; mientras que este año solo 3; en los otros primeros, el número se mantuvo en 4; en tercero también se redujo.

Al mirar las planillas de rendimiento interno, Alicia se empieza a desilusionar: al compararlas con las del año anterior, la matrícula inicial de este año en cada curso del Primer Ciclo ha sido menor y, peor aún, ha ido decayendo a lo largo de los meses. En

[4] Estos datos pueden consultarse *on-line* en la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en <http://diniece.me.gov.ar/>.

consecuencia, no solo no puede alegrarse por la reducción del número de repitientes sino que, atendiendo a los indicadores, se da cuenta de que tiene tres problemas:

1. Una disminución en la inscripción de niños.
2. Una tasa de abandono preocupante.
3. Una tasa de repitencia en crecimiento, pues ahora por cada niño que se gradúa, son más los que repiten.

Si bien el enfrentarse con los números genera nuevos desafíos, Alicia se da cuenta de que, si no utilizaba la evidencia, seguiría teniendo una percepción errónea sobre la situación en su escuela.

Capítulo IV

¿Cómo construimos esa *buena escuela*?

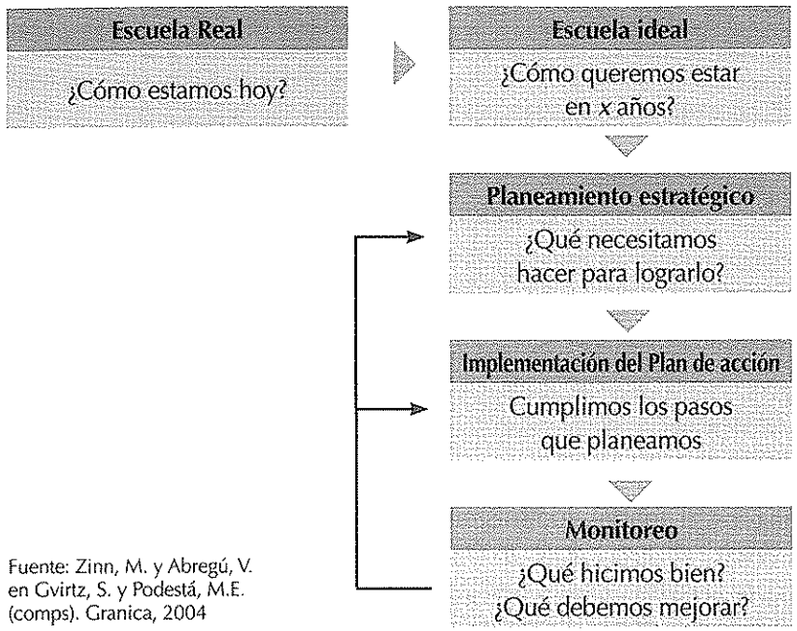
Para crear una buena escuela, es preciso salirse de la vieja visión del director como administrador. Por el contrario, el director tiene que ser capaz de aportar dos miradas a su gestión: (I) por un lado, naturalmente, *una mirada educativa*: por más que el día a día lo fuerce a realizar actividades administrativas o de emergencia, por sobre todas las cosas, el director es un líder pedagógico; (II) por otro lado, *una mirada estratégica*: en un contexto cambiante, incierto y complejo, el director tiene que ser capaz de mirar más allá del hoy y orientar el camino hacia la construcción de una escuela de calidad, poner la vista en donde otros no lo hacen. En consecuencia, hoy se habla de *gestión educativa* (a diferencia de la antigua *administración escolar*).

La gestión educativa presenta innovaciones en diversas dimensiones relacionadas con el manejo de una escuela, orientadas sobre todo a consolidar la visión del director y su equipo como profesionales de la educación que se desempeñan en una organización moderna sometida a demandas sumamente complejas. El director debe hacer de ella la institución que soñamos. La experiencia nos dice que la gestión educativa de las buenas escuelas tiene dos características principales:

a. La implementación rutinaria de un proceso de mejora escolar

Esto es, la ejecución permanente de un plan de mejora construido en conjunto, que ha surgido de un diagnóstico inicial y cuya implementación es monitoreada regularmente y evaluada de modo formal.

Un proceso de planeamiento institucional implica



Fuente: Zinn, M. y Abregú, V. en Gvirtz, S. y Podestá, M.E. (comps). Granica, 2004

b. *El liderazgo del equipo*

Esto es, la conducción de la escuela por parte de una persona o grupo que ejerce un fuerte liderazgo sobre su equipo y que maneja herramientas que facilitan su tarea, como la negociación y resolución de conflictos, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva.

A continuación, nos ocupamos de cada uno de estos dos temas.

a. El proceso de mejora escolar

Los resultados positivos generalmente no se logran ni al azar ni a través de acciones o decisiones aisladas o esporádicas. Por el contrario, tanto para incrementar la probabilidad de obtenerlos como para sostenerlos en el tiempo o redoblarlos, los éxitos que se alcanzan a lo largo de la vida personal o institucional suelen enmarcarse dentro de una estrategia elaborada con la mirada en el corto y en el largo plazo, considerando múltiples factores. En particular, es importante

ser conscientes del punto de partida, teniendo bien en claro qué queremos y qué podemos alcanzar, y estableciendo pasos muy concretos para lograrlo.

> Un buen proceso de planeamiento institucional es parte de la *rutina escolar* e involucra a *toda la comunidad educativa.*

Si estamos comprometidos con la mejora, en la escuela también necesitamos embarcarnos en un proceso de planificación que, implementado de manera rutinaria, nos sirva de marco para actuar. En este sentido, la *planificación* o *planeamiento institucional* en la escuela constituye un proceso a través del cual realizamos un *diagnóstico* de la situación en la que se encuentra nuestra escuela, fijamos *metas* en función del modelo de escuela que tenemos y de lo que detectamos como problemático y como reversible, definimos las actividades y acciones que necesitamos implementar para cumplirlas, y monitoreamos y evaluamos su ejecución.

Características del establecimiento educativo que mejora continuamente:

- Tiene altas expectativas sobre las capacidades y el éxito de todos los estudiantes.
- Sabe hacia dónde va.
- Tiene un plan de estudios concreto y articulado.
- Ofrece muchas oportunidades para aprender.
- Apoya y aprovecha el talento de su equipo de docentes.
- Ofrece ambientes de aprendizaje apropiados.
- Hace un uso apropiado y articulado de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje.
- Tiene mecanismos de evaluación claros y conocidos por todos, y utiliza los resultados para mejorar.
- Usa el tiempo adecuadamente.
- Ofrece un ambiente favorable para la convivencia.
- Promueve el desarrollo personal y social.
- Articula acciones con los padres de familia y otras organizaciones comunitarias.

- Prepara a sus estudiantes para continuar sus estudios.
- Tiene un modelo organizativo basado en el liderazgo del director y en el trabajo en equipo.
- Dispone de mecanismos de apoyo.
- Utiliza información para tomar decisiones.
- Sabe que los cambios sostenibles requieren tiempo.

Ministerio de Educación Nacional: *La ruta del mejoramiento.* República de Colombia, pp. 21-25 [en línea]. Disponible en www.mineducacion.gov.co

A lo largo de los distintos momentos de este proceso, los indicadores cumplen funciones variadas: durante el *diagnóstico,* nos brindan información para asegurarnos de que nuestra percepción no es mera intuición. Nos permiten medir nuestra realidad en base a evidencia empírica. En vez de tomar decisiones conforme a nuestra idea de que, por ejemplo, "todos los niños tienen problemas de aprendizaje", las tomamos en función de una medición concreta, que revela con exactitud el número de niños que eventualmente pueden llegar a necesitar una integración, algo que suele ser excepcional. Asimismo, en la elaboración del *plan de mejora,* los indicadores posibilitan establecer metas viables y concretas con el objetivo de revertir o superar un problema (en este sentido, como veremos, los indicadores numéricos en particular suelen ser muy útiles para fijarnos objetivos en relación con la reducción de la repitencia o del ausentismo). Durante el *monitoreo del plan,* podremos verificar si vamos por el camino buscado. Por ejemplo, los resultados de las evaluaciones de progreso nos sirven para saber si, del modo en que estamos trabajando, lograremos mejorar el desempeño académico o si debemos realizar algunos cambios a nuestro plan.

Diagnóstico inicial

Realizar un diagnóstico es imprescindible para determinar dónde nos hallamos y cuál es la situación de nuestra escuela en este momento. ¿Qué problemas existen? ¿Cuáles son las fortalezas de la escuela? ¿Cuáles son los verdaderos problemas y cuáles son sus síntomas? ¿Cómo diferenciamos causas y consecuencias?

Es importante que el diagnóstico se construya, como mencionamos antes, según información empírica, de naturaleza cuantitativa y cualitativa. Recordemos que los indicadores que definimos como "de resultado o de logro" —es decir, los que definen una buena escuela— son a los que primero deberíamos atender y no debemos pasarlos por alto en nuestra medición. Saber que ellos constituyen el fin último de nuestra escuela nos servirá para distinguir con mayor facilidad los problemas de sus síntomas.

¿Qué aspectos de la experiencia escolar debemos considerar a la hora de armar el diagnóstico de nuestra escuela?

De acuerdo con nuestra experiencia, existen cinco áreas o dimensiones de la vida escolar que deberían ser tenidas en cuenta a la hora de armar un diagnóstico serio de la realidad de la institución, ya sea porque constituyen el fin último de la escuela o porque son fundamentales para alcanzar estos fines. Estas áreas o dimensiones son:

- *Rendimiento interno:* esta es quizás la dimensión que más familiar nos resulta, pues abarca mucho de lo que, de alguna manera, nos hemos acostumbrado a medir. Así, dentro de este ítem, miramos cuán eficiente es la escuela en generar aquello que debe producir; las variables que nos interesan aquí son la repitencia, el abandono, la sobreedad, la graduación y la matrícula inicial y final. Son, básicamente, datos.
- *Mejora académica y propuesta pedagógica:* desde aquí, medimos cuánto aprendieron los niños. Se refiere, en especial, a los contenidos. ¿Se ha construido un perfil del alumno? ¿Hay criterios de evaluación institucional? ¿Qué se observa en los cuadernos de los niños y en las clases? ¿Qué uso se hace de los materiales didácticos? ¿Se considera la heterogeneidad en el aula? ¿Qué manejo realiza el docente de la clase? ¿Cómo responde a las necesidades pedagógicas de los alumnos? ¿Hay mayor cantidad de desaprobados por áreas? ¿Hay diferencias por ciclo? Sin dudas, las respuestas

a estas preguntas pueden ser claves para entender muchos de los resultados que estamos teniendo en nuestra escuela.

- *Clima y comunicación institucional:* ¿cómo es la relación entre los docentes? ¿Y entre estos y los alumnos? ¿Con cuánta frecuencia se convoca a los padres? Cómo nos sentimos en el lugar donde pasamos buena parte de nuestro día, sea nuestro ambiente de trabajo o sea nuestro ambiente de estudio, influye directamente en cómo nos desempeñamos. Si estamos desmotivados, con poca perspectiva de crecimiento, o si nos sentimos maltratados o desvalorizados como personas, como profesionales o como estudiantes, muy difícilmente podamos explotar todo nuestro potencial. El director tiene que cuidar y estimular un buen clima institucional para garantizar que la tarea se concentre en el aprendizaje.
- *Organización interna:* si bien esto no constituye un fin en sí mismo, sí es un medio para apuntar a construir una buena escuela. Por ejemplo, contar o no con laboratorio o con biblioteca puede darnos alguna pista sobre qué cosas pueden estar faltando en la escuela para alcanzar ciertos objetivos; desde luego, podemos obtener mejor información si indagamos sobre los usos que los niños les dan. Lo mismo sucede con otras actividades relativas a la organización interna, como la existencia o no de un plan estratégico y una visión, la participación en jornadas institucionales, el trabajo en equipo, la articulación entre los docentes, la organización de las cajas horarias, etc. En síntesis, esta dimensión se refiere fundamentalmente a la estructura institucional necesaria para garantizar las buenas condiciones de aprendizaje.
- *Relaciones con la comunidad:* otras organizaciones, instituciones o actores del barrio o de la comunidad también se relacionan con la vida de la escuela. Desde los padres hasta la unidad de atención primaria, desde las instituciones de la zona que pueden colaborar con la mejora del edificio hasta los miembros del Consejo escolar. Numerosas son las actividades que se realizan o dejan de realizarse en el entorno y que tienen un impacto considerable en nuestra tarea. Por esa razón, es importante que observemos también aquí dónde están nuestras fortalezas y nuestras debilidades para potenciar las primeras y atender a las segundas.

> Estas mismas dimensiones van a ser útiles a la hora de diseñar nuestro Plan de mejora.

Hay *dos instrumentos* muy simples que nos pueden ayudar a recolectar información para construir nuestro diagnóstico:

- La planilla de diagnóstico.
- La planilla de rendimiento interno.

¿Qué es la *planilla de diagnóstico*?

La planilla de diagnóstico es un instrumento que hemos diseñado desde el proyecto Escuelas del Bicentenario para ayudar a las escuelas a determinar cuál es su estado actual, y que permite recorrer las diferentes dimensiones de la vida escolar, a fin de que la mayor cantidad de aspectos posibles sean examinados. Aquí añadimos un extracto de dicha planilla.

Extracto de la planilla de diagnóstico

Planilla de Diagnóstico Institucional

El diagnóstico es una herramienta clave en el Proceso de Mejora Institucional, ya que nos indica con datos empíricos en qué situación estamos en realidad, más allá de lo que nos oriente nuestra percepción o intuición. Para que sea valioso, es preciso que se encare un proceso de reflexión profundo y sincero que nos obligue a cuestionarnos incluso sobre las prácticas e ideas que hemos naturalizado y que, muchas veces, sin darnos cuenta, interfieren con nuestra voluntad de mejorar. Lo invitamos, entonces, a dedicar unos minutos a trabajar en él.

Datos Generales .....

Fecha: .....

Jurisdicción: .....

Escuela: ..... Supervisor: .....

Localidad: .....

Equipo directivo	Director	Vicedirector	Secretario
Nombre			
Situación de revista			
Antigüedad en el cargo actual			

En caso que hubiese director y vicedirector, ¿tienen espacio de trabajo compartido?

Sí	
No	

En caso afirmativo, ¿cuáles son los criterios para repartir tareas?

Normativas	
Diferentes turnos u horarios	
Intereses personales	
Otros:	

¿Cómo es la jornada de la escuela?		Hora de inicio	Hora de salida
Simple			
Extendida			
Doble			

Conformación del equipo de la escuela

	Sí	No
¿Tiene gabinete?		
¿Tiene maestros especiales?		
¿Tiene cooperadora?		

¿Qué áreas especiales tiene por curso?

	Plástica	Música	Educación Física	Idiomas	Otros
1°					
2°					
3°					
4°					
5°					
6°					

1. Guía para la Lectura de los Indicadores Cuantitativos

De la Planilla de Rendimiento Interno emergen datos duros que son críticos para diagnosticar la situación de nuestra escuela:

Rendimiento interno

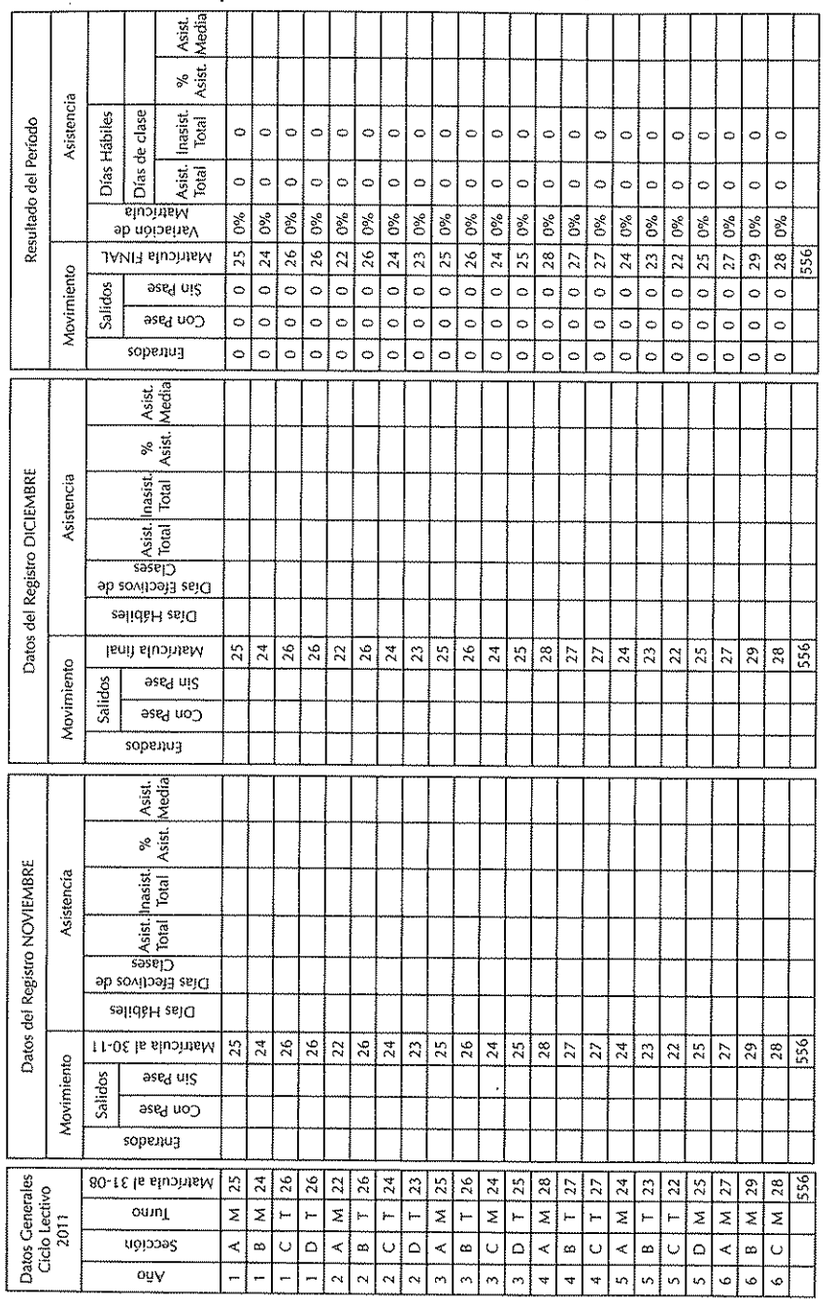
1. ¿Cuál ha sido el porcentaje de repitencia del año lectivo anterior?
   .....
   .....
   .....
   .....
   .....

2. ¿Cuál es el porcentaje de repitentes del año lectivo actual?
   .....
   .....
   .....
   .....

¿Qué es la *panilla de rendimiento interno*?

La planilla de rendimiento interno es un instrumento en el que volcamos información cuantitativa sobre el progreso de algunos indicadores clave (como la asistencia y los resultados de los monitoreos) de manera permanente.

Extracto de la planilla de rendimiento interno[1]



Datos Generales Ciclo Lectivo 2011				Datos del Registro NOVIEMBRE												Datos del Registro DICIEMBRE												Resultado del Período											
					Movimiento			Asistencia									Movimiento			Asistencia									Movimiento				Asistencia					
					Salidos			Días Hábiles	Días Efectivos de Clases	Asist. Total	Inasist. Total	% Asist.	Asist. Media				Salidos			Días Hábiles	Días Efectivos de Clases	Asist. Total	Inasist. Total	% Asist.	Asist. Media				Salidos			Días Hábiles	Días de clase				
Año	Sección	Turno	Matrícula al 31-08	Entrados	Con Pase	Sin Pase	Matrícula al 30-11									Entrados	Con Pase	Sin Pase	Matrícula final									Entrados	Con Pase	Sin Pase	Matrícula FINAL	Variación de Matrícula	Asist. Total	Inasist. Total	% Asist.	Asist. Media	
1	A	M	25				25												25									0	0	0	25	0%	0	0		
1	B	M	24				24												24									0	0	0	24	0%	0	0		
1	C	T	26				26												26									0	0	0	26	0%	0	0		
1	D	T	26				26												26									0	0	0	26	0%	0	0		
2	A	M	22				22												22									0	0	0	22	0%	0	0		
2	B	T	26				26												26									0	0	0	26	0%	0	0		
2	C	T	24				24												24									0	0	0	24	0%	0	0		
2	D	T	23				23												23									0	0	0	23	0%	0	0		
3	A	M	25				25												25									0	0	0	25	0%	0	0		
3	B	T	26				26												26									0	0	0	26	0%	0	0		
3	C	M	24				24												24									0	0	0	24	0%	0	0		
3	D	T	25				25												25									0	0	0	25	0%	0	0		
4	A	M	28				28												28									0	0	0	28	0%	0	0		
4	B	T	27				27												27									0	0	0	27	0%	0	0		
4	C	T	27				27												27									0	0	0	27	0%	0	0		
5	A	M	24				24												24									0	0	0	24	0%	0	0		
5	B	T	23				23												23									0	0	0	23	0%	0	0		
5	C	T	22				22												22									0	0	0	22	0%	0	0		
5	D	M	25				25												25									0	0	0	25	0%	0	0		
6	A	M	27				27												27									0	0	0	27	0%	0	0		
6	B	M	29				29												29									0	0	0	29	0%	0	0		
6	C	M	28				28												28									0	0	0	28	0%	0	0		
			556				556												556											556					

[1] El ejemplo incluye los meses de noviembre y diciembre solamente.

¿Cómo leemos la información recolectada en la planilla de diagnóstico?

Después de recolectar la información, es importante mirarla y analizarla de *manera inteligente*. ¿Cómo se hace esto?

- Identificando potenciales *relaciones* entre los datos generados.
- Diferenciando los aspectos en los que la escuela se encuentra sólida de aquellos en los que debería mejorar.
- Apartando aquello que no constituye un problema.
- Identificando diferentes categorías o niveles de información.
- Priorizando, con criterio, algunos problemas sobre otros.
- Reflexionando acerca de los motivos detrás de cada problema.
- Proponiéndonos mejorar los números.

¿Cómo leemos la planilla de rendimiento interno?

Claramente, intentar obtener un panorama fidedigno de la situación de nuestra escuela en relación con el rendimiento interno con solo mirar las numerosas celdas de la planilla de Excel es no solo difícil, sino imposible. Por esa razón, necesitamos que el programa que utilicemos nos provea de algún tipo de información agregada (por ejemplo, que calcule los porcentajes o que disponga la información en forma de gráficos). Por otro lado, es muy poco lo que podemos entender si solo miramos la información tal como está dispuesta: el armado de gráficos nos permite observar patrones a lo largo del tiempo, en diferentes ciclos, por turno, entre otras cosas. La planilla de rendimiento interno se suele completar cada tres meses, pues incluye los resultados de los *monitoreos trimestrales* —cantidad de aprobados y desaprobados, notas del boletín, ausentismo, días de clase, etc.—, así como la información de *alumnos que van a compensar y que repiten*.

¿Qué preguntas podemos hacernos al leer una planilla de rendimiento interno?

Es mucha la información que podemos obtener con tan solo mirar la planilla de rendimiento interno. En particular, entenderemos mejor la situación de nuestra escuela si leemos los gráficos que se pueden elaborar con los datos de dicha planilla tal como proponemos: volcados en una planilla de cálculo.

Típicamente, en una planilla de rendimiento interno incluimos la siguiente información, por turno, grado y sección: Días hábiles; Días de clase; Asistencia; Aprobados Lengua, Aprobados Matemática, Aprobados Ciencias Sociales y Aprobados Ciencias Naturales, por trimestre (luego de cada monitoreo) y luego de las compensaciones. Con esta información recolectada en forma regular, ¿qué preguntas podemos formularnos respecto al funcionamiento de nuestra escuela? ¿Qué información puedo tener que me permita tomar mejores decisiones? Entre las preguntas que podemos hacernos, podemos incluir:

- ¿Cuáles son los grupos que han tenido sostenidamente mayores cantidades de desaprobados?
- ¿Cuáles han sido las áreas que sistemáticamente han obtenido resultados positivos o negativos?
- ¿Cuál es la relación entre ausentismo y cantidad de desaprobados?
- ¿Algún área ha tenido mejoras o deterioros significativos a lo largo del año?
- ¿Se debe ello a alguna razón en particular?

Es cierto que si queremos analizar en profundidad y a ciencia cierta las relaciones entre las diferentes variables, no podremos hacerlo con una simple función; para ello requeriríamos programas estadísticos muy sofisticados. No obstante, nuestras asociaciones a primera vista no solo pueden ser válidas, sino también muy útiles para tomar decisiones. Es decir, si bien a simple vista generalmente no podemos con certeza establecer vínculos causales entre las variables, sí podemos animarnos a postular hipótesis en base a observaciones. Por ejemplo: "En la planilla de rendimiento interno que recopila los datos de mi escuela hasta el último trimestre de 2010, es posible ver que, mientras que en Ciencias Sociales y en Ciencias Naturales el desempeño tiende a mejorar a lo largo del año en todas las secciones en ambos ciclos, en Lengua y en Matemática, no hay un patrón de evolución claro". Sobre esto, deberíamos poder hacer conjeturas: esto, ¿podrá deberse a que predominan criterios de evaluación diferentes entre las ciencias y las otras dos áreas? ¿Será que las ciencias son "más fáciles" y, por ende, es obvio que los niños vayan mejorando en ellas, algo que no sucede en Matemática y Lengua? Las maestras, ¿son menos exigentes en las ciencias? ¿Hay más de una variable que esté generando este resultado?

Es importante que discutamos estas ideas que vayamos teniendo con el resto del equipo y que juntos pensemos en cuáles son más razonables y, en virtud de ello, cómo podemos operar al respecto. También es deseable que se invite a todos los docentes a que ellos mismos se formulen preguntas y a que analicen este tipo de información junto a sus colegas[2].

¿Cómo sintetizamos, de una manera útil, lo que nos revelan ambas planillas?

Dimensiones	Fortalezas	Aspectos mejorables
Rendimiento interno.		
Rendimiento académico y propuesta pedagógica.		
Clima y comunicación institucional.		
Organización interna.		
Relaciones con la comunidad.		

[2] Para ver un análisis concreto de gráficos sobre resultados de monitoreos trimestrales, ver en el capítulo V, "Diseños de criterios institucionales de evaluación".

Es importante recordar que el diagnóstico siempre es un punto de partida y no un fin en sí mismo. Una vez armado, debemos utilizar la información que surge de él para reflexionar sobre los problemas de la escuela y para diseñar un plan que nos permita mejorar la situación en la que estamos.

Plan de mejora

El plan de mejora es un instrumento para guiar la acción escolar, y su fin último es la consecución de una buena escuela. Una vez que, a través del diagnóstico, identificamos los problemas de nuestra escuela y analizamos sus posibles causas y síntomas, así como las interrelaciones que puedan existir entre ellos, nos debemos volcar a definir objetivos superadores dentro de un marco de razonabilidad, lo que permitirá que los cumplamos y no nos frustremos.

El diagnóstico nos permite determinar qué aspectos de la vida escolar pueden mejorarse y hasta qué punto pueden hacerlo. Por eso se suele decir que la mejor escuela es aquella que es la mejor posible dentro de su contexto. Si, por ejemplo, la repitencia en una escuela es de un 33%, parecería altamente improbable —por más que sea fijado como objetivo— que al año siguiente se redujera a 0% y que se logre obtener un promedio superior a la media. Es decir, si bien la meta debe ser ambiciosa, también es preciso que sea alcanzable. Podemos fijar el 0% para el largo plazo, a fin de que se lo logre en algunos años...

Finalmente, y al contrario de lo que solía hacerse en las planificaciones tradicionales, los planes de mejora deben ser flexibles, contemplando la posibilidad de modificaciones, haciéndose eco así de una realidad con altos grados de incertidumbre. Por ello, desde esta mirada, el monitoreo y la evaluación son piezas clave del proceso de planificación, ya que permitirán responder a problemas que surjan en el camino así como realizar cambios en función de las nuevas situaciones que se afronten.

¿Qué características tiene un buen plan de mejora?

- Es flexible, lo cual implica que puede ser modificado en función de los resultados de los monitoreos y de las realidades cambiantes.
- Es viable, es decir, no tiene objetivos desmesurados, sino que estos son ambiciosos dentro de lo que permite el contexto.
- Es construido por un grupo importante de personas dentro de la institución y no solo por una o por un grupo reducido.
- Es preciso en cuanto a objetivos, acciones, tiempos y responsables.

¿Cuáles son los elementos que deberían estar incluidos en el plan de mejora?

- *El escenario buscado y la meta.* Nunca viene mal recordarlos. Si bien sabemos qué modelo de sociedad y de país visualizamos al final del túnel, y que nuestra meta es construir una buena escuela, es importante que nos tomemos tiempo para ponerlos por escrito y reafirmarlos junto a nuestro equipo.
- *Una extracción del diagnóstico.* El diagnóstico nos revela mucha información sobre diferentes aspectos de la vida escolar, pero no todo es igualmente importante. Por un lado, hay cosas que funcionan bien y no necesitan ser mejoradas en este momento y, por el otro, no podemos abrir cien frentes a la vez porque no tenemos capacidad de respuesta para todo. Por esa razón, en la introducción del plan debemos resumir las tres o cuatro situaciones problemáticas prioritarias y que constituyen nuestro objetivo para revertir durante este período. De lo contrario, podemos llegar a perdernos y equivocarnos. Por ejemplo, podemos fijar como meta reducir el abandono en un 25%, pero ¿es lo mismo si el abandono de nuestra escuela es de un 28% o si es de 3%? Claramente, no. Por ello, necesitamos un marco de referencia que justifique las metas que nos establecemos.
- *Condicionantes.* Hay factores sobre los cuales no puede operar una escuela, pero es preciso reconocerlos a fin de, por un

lado, entender mejor el contexto y, por el otro, evitar establecer objetivos que la institución no puede alcanzar. Los condicionantes con los que más frecuentemente suele enfrentarse una escuela son la falta de apoyo de algunas familias, el alto nivel de violencia en el barrio, la ausencia de horas institucionales para reunir a todo el equipo, la escasez de recursos, etc. Es sumamente importante entender que revertir estos factores no puede convertirse en un objetivo en sí mismo para la escuela, puesto que su meta es otra. Para poder mejorar realmente el aprendizaje de los niños, debemos ser conscientes de que esta es la realidad que nos toca enfrentar, de que tendremos que cumplir nuestra meta en este contexto y no en otro y que, por más difícil que sea, siempre algo podemos hacer.

- *Objetivos.* Los objetivos deben ser claros, precisos, viables y mensurables. No es lo mismo postular: "Acabar con el hambre mundial" que proponer "Reducir cinco puntos la tasa de indigencia en el barrio Los Alerces a través de...". Ser específicos y realistas nos facilitará la tarea en tanto que nos permitirá ahorrar tiempo en discusiones y en actividades que no estén claramente dentro de lo enunciado.
- *Actividades para cada objetivo.* Las metas deben ser operables o factibles. Esto significa que el objetivo puede concretarse mediante actividades y acciones concretas. En general, lograr un objetivo implica efectuar numerosas actividades, en base a la información que nos ha provisto nuestro diagnóstico. Por ejemplo, si nuestra meta es reducir dos puntos la repitencia en nuestra escuela, seguramente debamos tomar múltiples decisiones que abarquen desde reforzar las capacitaciones docentes en los cursos que cuenten con más desaprobados hasta conseguir mejor material didáctico para los niños. Desde luego, lo que hagamos dependerá de qué nos ha revelado nuestro diagnóstico sobre cuáles son los problemas, los síntomas y sus causas.
- *Acciones para cada actividad.* Determinar las acciones que se habrán de seguir es fundamental para evitar que las decisiones queden en el aire. Realizar una actividad —según nuestro ejemplo anterior, poder conseguir mejor material didáctico para los niños— conlleva un sinnúmero de acciones más pequeñas, como relevar los materiales existentes; contactar con el Consejo escolar, con organizaciones comunitarias o con el gobierno provincial; seguir los contactos generados; administrar el material recibido, etc. Para que sea realmente útil, es fundamental que cada una de estas acciones se asocie a un plazo y a un responsable.

- *Indicadores de progreso y de resultado.* ¿Cómo medimos el grado de cumplimiento de las actividades y acciones que establecimos? ¿Cómo medimos si lo que hacemos realmente nos lleva en la dirección de nuestros objetivos? Finalmente, ¿cómo evaluamos si cumplimos nuestros objetivos? Es importante, pues, establecer mecanismos que nos permitan monitorear el curso de nuestro plan. En el apartado sobre indicadores, hemos visto aquellos que nos sirven para medir si alcanzamos nuestros resultados en función de lo que es una buena escuela (por ejemplo, tasa de repitencia, tasa de abandono). Pero en general esas mediciones se realizan solo una vez al año. Necesitamos, entonces, también, otros indicadores que nos ayuden a determinar el grado de cumplimiento de las actividades y de las acciones. Por ello, nuestro plan debe contemplar tanto unos como los otros.
- *Plazos.* Si no establecemos períodos de tiempo en los cuales alcanzar los objetivos, difícilmente podamos cumplir con lo propuesto, porque las intenciones tienden a diluirse si su cumplimiento no se pauta de alguna manera. Tampoco sirve que establezcamos como plazo "el presente ciclo lectivo" o "durante todo el año". Es importante que si establecemos "realizar dos jornadas institucionales", acompañemos el enunciado con una propuesta de tiempos acorde (como podría ser "una, en el mes de mayo y otra, en el mes de septiembre"); si no queremos ser tan precisos, podemos establecer "una en la primera mitad del año y la otra en la segunda mitad". Este nivel de precisión nos va a permitir, durante el monitoreo, estimar el

grado de cumplimiento de lo planteado y realizar acciones correctivas eventualmente. Si establecemos determinada acción para "el presente ciclo lectivo", por ejemplo, corremos el riesgo de llegar a diciembre sin haber cumplido con las actividades propuestas y sin haber detectado su incumplimiento en el momento oportuno.

- *Responsables.* Este ítem es similar al anterior. Típicamente, si las tareas están fijadas en más de una persona, sin especificaciones, con seguridad, irán desapareciendo o surgirán tensiones. En general, todos estamos demasiado ocupados para hacernos cargo de actividades o acciones que no nos han sido asignadas, con lo cual es preciso saber con claridad qué debemos hacer, cuándo y por qué cosas se nos va a evaluar. Si definimos que el responsable es "el equipo docente", por ejemplo, corremos el riesgo de que todos asuman que "el equipo docente" es grande, que la responsabilidad no es de uno, sino de otro y que, al final, las cosas no se hagan o recaigan siempre sobre la misma persona.
- *Monitoreo.* Deberíamos establecer alguna instancia en la que, con frecuencia, podamos monitorear: (a) el cumplimiento de las actividades y acciones propuestas en nuestro plan; (b) el avance hacia nuestros objetivos. ¿Semanalmente miramos acciones y, cada quince días, actividades? ¿Solo quincenalmente? ¿Mensualmente? ¿Todos los viernes a las 15.00? ¿Los primeros martes de cada mes? Lo importante es tener asignado un pequeño bloque en nuestra agenda para, junto con otros miembros de la institución, revisar la evolución del plan. Si este se convierte en letra muerta, no solo pierde sentido, sino que puede llevar a grandes frustraciones dentro del plantel.

Ejemplos de plan de mejora

Es relevante mencionar que existen numerosos modelos de planes de mejora. Aquí les presentamos algunos, para que puedan elegir el que mejor se adapte a sus necesidades. Al exigir más especificación,

sobre todo en cuanto a acciones, responsables y plazos, y ordenando la información por niveles, este modelo puede llevar más trabajo, pero tiene la ventaja de permitirnos realizar un seguimiento sencillo de él. Aquí presentamos dos modelos y aprovechamos para ejemplificar con dos casos, uno positivo y otro negativo, para tomar en cuenta.

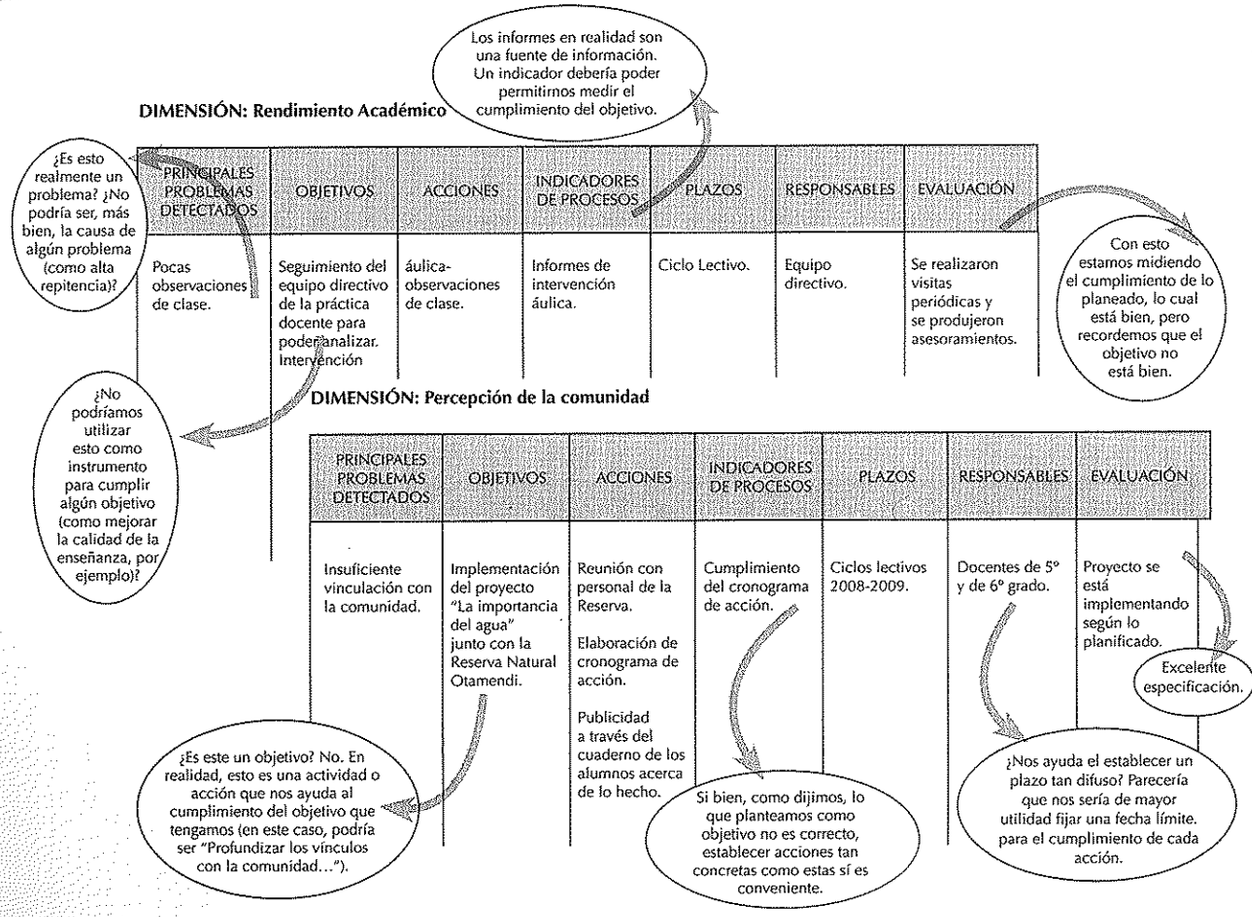
Modelo A. Ejemplo de un buen plan de mejora

Fecha: marzo de 2010
Síntesis diagnóstica: 21% de repitencia, con picos de 35% en el segundo ciclo de Lengua, el más generalizado en el turno tarde. Posibles causas: propuesta de enseñanza inadecuada, poca atención a la diversidad, alto ausentismo docente, bajo involucramiento de los padres, baja presencia del equipo directivo en el turno tarde, alto ausentismo por parte de los alumnos, frecuentes suspensiones de clase por problemas de infraestructura.

	Responsable	Indicadores	Plazo	Monitoreo	Observaciones
Objetivo 1: reducir la repitencia, al menos, un 60%.	Equipo directivo.	Tasa de repitencia.	Marzo 2011.		
Actividad 1: definición e implementación de criterios institucionales de evaluación de los alumnos, criterios consensuados entre todos los miembros del plantel docente y directivo.	Plantel docente y directivo.	Existencia y calidad de criterios de evaluación.	Desde junio 2010.	x	Se atrasó por gripe Z.
Acciones: **a.** Revisión de criterios de evaluación actuales de cada sección o año.	Gabinete.	Criterios relevados.	30 abril 2010.		
b. Organización de jornada de discusión.	Vicedirectora.	Jornadas organizadas	20 mayo 2010.		
c. Redacción de un documento/póster.	Secretaria.	Existencia del documento.	21 mayo 2010.		
d. Seguimiento de los monitoreos trimestrales de cada maestro.	Equipo directivo.	Monitoreos analizados.	5 junio 2010. 5 sept. 2010 5 dic. 2010		Se retrasó por gripe Z.
e. Implementación de planilla para alumnos desaprobados.	Directora.	Planilla utilizada.	30 junio 2010		
Actividad 1.2: implementación de un programa de aceleración para los alumnos no alfabetizados de Segundo Ciclo.					
Acciones: **a.** Detección de los casos.					
b. Selección del agente alfabetizador.					
c. Obtención de material didáctico.					
d. Definición de grilla horaria.					
Actividad 1.3					

Modelo B. Ejemplo de un plan de mejora con algunas debilidades

Veamos algunos detalles del plan de mejora de una escuela. Esta institución utilizó el modelo con el que veníamos trabajando; independientemente de ello, hay varias cosas que podemos analizar:


Los informes en realidad son una fuente de información. Un indicador debería poder permitirnos medir el cumplimiento del objetivo.
DIMENSIÓN: Rendimiento Académico
¿Es esto realmente un problema? ¿No podría ser, más bien, la causa de algún problema (como alta repitencia)?
PRINCIPALES PROBLEMAS DETECTADOS
OBJETIVOS
ACCIONES
INDICADORES DE PROCESOS
PLAZOS
RESPONSABLES
EVALUACIÓN
Pocas observaciones de clase.
Seguimiento del equipo directivo de la práctica docente para poder analizar. Intervención áulica-observaciones de clase.
Informes de intervención áulica.
Ciclo Lectivo.
Equipo directivo.
Se realizaron visitas periódicas y se produjeron asesoramientos.
Con esto estamos midiendo el cumplimiento de lo planeado, lo cual está bien, pero recordemos que el objetivo no está bien.
¿No podríamos utilizar esto como instrumento para cumplir algún objetivo (como mejorar la calidad de la enseñanza, por ejemplo)?
DIMENSIÓN: Percepción de la comunidad
PRINCIPALES PROBLEMAS DETECTADOS
OBJETIVOS
ACCIONES
INDICADORES DE PROCESOS
PLAZOS
RESPONSABLES
EVALUACIÓN
Insuficiente vinculación con la comunidad.
Implementación del proyecto "La importancia del agua" junto con la Reserva Natural Otamendi.
Reunión con personal de la Reserva.
Elaboración de cronograma de acción.
Publicidad a través del cuaderno de los alumnos acerca de lo hecho.
Cumplimiento del cronograma de acción.
Ciclos lectivos 2008-2009.
Docentes de 5° y de 6° grado.
Proyecto se está implementando según lo planificado.
Excelente especificación.
¿Es este un objetivo? No. En realidad, esto es una actividad o acción que nos ayuda al cumplimiento del objetivo que tengamos (en este caso, podría ser "Profundizar los vínculos con la comunidad...").
Si bien, como dijimos, lo que planteamos como objetivo no es correcto, establecer acciones tan concretas como estas sí es conveniente.
¿Nos ayuda el establecer un plazo tan difuso? Parecería que nos sería de mayor utilidad fijar una fecha límite. para el cumplimiento de cada acción.

Ventajas y desventajas de cada modelo

	Ventajas	Desventajas
Modelo A	Es más fácil de monitorear. Permite ahorrar tiempo en conflictos, malentendidos e imprecisiones.	Lleva mayor tiempo de armado, porque requiere precisiones.
Modelo B	Es más rápido de armar.	Al ser más impreciso, puede llevarnos a perdernos en el camino, a diluir responsabilidades o a encontrarlo poco útil.

Monitoreo y evaluación institucional

El monitoreo y la evaluación son procesos que nos proveen de información sobre el trabajo que estamos llevando a cabo, esto es, su grado de cumplimiento, su calidad, sus resultados, los contratiempos que hayan ocurrido, etc. De este modo, ambas instancias producen conocimiento que nos habilita a tomar nuevas decisiones o a reafirmar las ya adoptadas.

Mientras que el monitoreo involucra un seguimiento permanente, regular, de nuestro trabajo (el plan, en este caso), la evaluación en general se realiza una vez al año —para nosotros, debería ser en febrero/marzo, respecto del año anterior—.

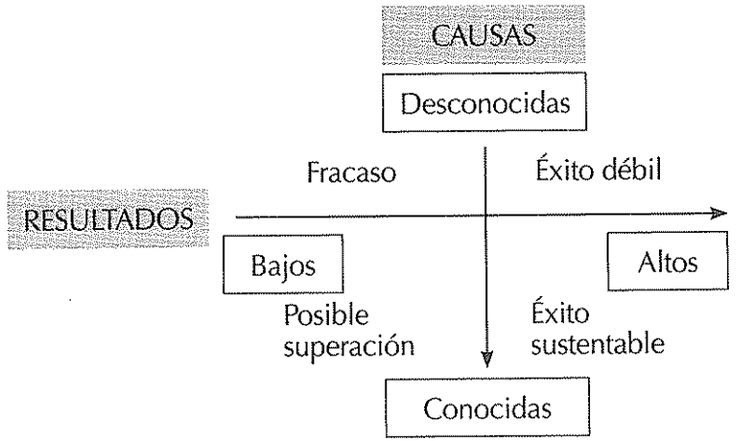
¿Por qué es tan importante monitorear y evaluar nuestro plan?

- *Aparecen cambios en el contexto.* En nuestro paradigma de planificación, el contexto es cambiante e incierto, con lo cual aquello que creíamos válido al principio de año puede no serlo hacia mediados del curso. Por ejemplo, supongamos que en nuestro plan asumimos que la supervisora de nuestra escuela sería la misma durante todo el año pero, en mayo, nos enteramos de que renuncia y que, en su lugar, nombran a una persona con la cual la relación no es tan buena como la entablada con la anterior. Estos cambios seguramente deberán reflejarse en un cambio de estrategia en el plan.

- *Adquirimos nueva información.* Puede ser que no haya habido cambios sustanciales pero que, como contamos con información incompleta la mayor parte del tiempo, en algún momento nos lleguen datos que alteren nuestra planificación, y que afecten los objetivos o las acciones propuestas. Por ejemplo, habíamos planeado un taller general, para todos los maestros, sobre alfabetización porque creíamos que esa era la mejor forma de acabar con el analfabetismo en segundo ciclo. Sin embargo, cuando nos cuentan sobre los resultados de los programas de aceleración, nos damos cuenta de que quizás la mejor estrategia sea designar un agente alfabetizador en la escuela e implementar dicho programa.
- *Hay incumplimiento de las actividades.* Por más que establezcamos metas, responsables y plazos, si realmente queremos ser efectivos, debemos revisar con regularidad que estas se cumplan. De muy poco sirve darse cuenta de los incumplimientos cuando ya concluyó el año y no puede hacerse demasiado.
- *Cometemos errores.* Si vemos que se cumplen las actividades, pero que los resultados obtenidos no son los esperados, deberíamos aprovechar esa oportunidad para realizar cambios en nuestro plan. Por ejemplo, pudimos haber decidido utilizar los espacios institucionales para capacitaciones docentes. Sin embargo, cuando revisamos el plan nos damos cuenta de que si bien eso se cumple al pie de la letra, por alguna razón no nos ayuda para alcanzar las metas previstas. En consecuencia, debemos redefinir nuestra estrategia (por ejemplo, cambiando el contenido de las capacitaciones).
- *Necesitamos confirmar que estamos en el camino correcto.* A veces, simplemente no podemos trabajar a oscuras y sentirnos seguros. Precisamos ver los frutos de nuestras ideas y de nuestro trabajo para que nos inspiren a seguir esforzándonos. Por ello, tener información que nos induzca a pensar que estamos haciendo las cosas bien es importante para permanecer alineados al plan.

El camino recorrido no es menos importante que los resultados obtenidos. Imaginemos una matriz que cruce la variable "resultados"

con la variable "causas". Basándonos en Reeves (2002) podríamos armar 4 posibles modelos organizacionales:



En un extremo, una organización con pobres resultados y que desconoce las causas de su fracaso; en el otro extremo, una organización con buenos resultados y que conoce las causas de sus logros. En el medio, una organización con bajos resultados pero que sabe el porqué de los mismos y tiene hipótesis para explicar la situación, y una organización con buenos resultados pero que desconoce el proceso mediante el cual los ha obtenido. Es muy probable que este último modelo tenga más posibilidades de superarse a partir de las lecciones aprendidas, mientras que el anterior difícilmente pueda sostener sus logros en el tiempo si desconoce el camino recorrido.

	Bajos resultados	**Altos resultados**
Causas desconocidas	Fracaso	Éxito débil
Causas conocidas	Posible superación	Éxito sustentable

¿Qué características tiene un buen proceso de monitoreo o de evaluación institucional?

- Toma como referencia el diagnóstico y los objetivos establecidos en el plan de mejora.
- Utiliza como instrumento principal los indicadores fijados en el plan de mejora.

- Constituye un proceso de aprendizaje y no es percibido como una instancia de castigo.
- Constituye un proceso de diálogo y reflexión en condiciones que garanticen la libertad de opinión y en la seguridad de que la información va a ser considerada y utilizada convenientemente.
- Tiene en cuenta el contexto. Analiza lo que sucede en un centro que tiene una historia y una cultura institucional.
- Está atento a los procesos y no solo a los resultados.
- Considera la opinión de los miembros de la comunidad educativa (directivos, docentes, alumnos, padres, personal no docente).
- Utiliza métodos diversos para captar la complejidad de los fenómenos que se producen en la escuela.
- Está atento a los valores, no solo circunscribiéndose a la búsqueda de indicadores cuantitativos.

¿Qué recursos podemos utilizar para recolectar datos? ¿Qué fuentes de información?

Desde luego, los instrumentos que utilicemos dependerán del tipo de información que necesitemos recolectar (lo cual, obviamente, estará ligado a los resultados que pretendemos alcanzar y que establecimos como objetivos en nuestro plan de mejora). De hecho, sería conveniente definir estos instrumentos con antelación —en lo posible durante el armado del plan— en vistas a evitar faltantes de datos al momento del monitoreo y de la evaluación. No obstante las particularidades de cada institución y de cada contexto, los instrumentos de los que nos podemos valer para evaluar nuestra escuela incluyen:

- *Planillas de rendimiento interno.* Esta planilla provee información sobre matrícula inicial, ausencias, asistencia media, aprobados y desaprobados por mes en Lengua, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y aprobados en el boletín. Como se utiliza para recolectar información a lo largo

del año, no solo sirve para el diagnóstico, sino también para monitorear los progresos de los niños[3].

- *Registros de clases.* Es menos completa que la planilla de rendimiento interno pero, en caso de necesitarla, nos permite tener información diaria.
- *Planillas de seguimiento a alumnos desaprobados y que deben compensar.* En Escuelas del Bicentenario, utilizamos estas planillas en las que los maestros explican las razones por las que cada alumno está desaprobado en cada trimestre (o cuando es enviado a compensar) y proponen estrategias didácticas para que pueda revertirse la situación[4].
- *Legajos de los alumnos.* En algunos casos, revisar información particular de cada alumno puede ser muy útil.
- *Encuestas a padres, docentes, alumnos.* Se pueden elaborar instrumentos específicos de acuerdo con el tipo de dato que necesitamos recoger. Las encuestas pueden ser sumamente provechosas para evaluar el clima institucional o el nivel de satisfacción, por ejemplo. Es importante que varias personas trabajen en la elaboración de la encuesta, con el fin de reducir al máximo la posibilidad de incorporar preguntas sesgadas.

Extracto de una encuesta a docentes

Considero que las innovaciones son positivas

Totalmente de acuerdo.	De acuerdo.	En desacuerdo.	Totalmente en desacuerdo.

Para lograr buenos resultados con los niños, debemos hacer alianzas con las familias.

Totalmente de acuerdo.	De acuerdo.	En desacuerdo.	Totalmente en desacuerdo.

Me siento responsable si mis alumnos fracasan.

Totalmente de acuerdo.	De acuerdo.	En desacuerdo.	Totalmente en desacuerdo.

[3] Ver ejemplo en la sección sobre diagnóstico institucional, en el capítulo 5.

[4] Ver ejemplos en la sección acerca de la dimensión pedagógica del rol directivo, en el capítulo 5.

Considero fundamental recibir capacitación en forma permanente.

Totalmente de acuerdo.	De acuerdo.	En desacuerdo.	Totalmente en desacuerdo.

Me siento orgulloso de pertenecer a esta escuela.

Totalmente de acuerdo.	De acuerdo.	En desacuerdo.	Totalmente en desacuerdo.

¿Podría completar estas frases?

Nos interesa recoger su opinión. Puede seguir escribiendo en el reverso de la hoja.

Creo que nuestros alumnos deben poder acceder a

.....

.....

La función principal de la escuela es

.....

.....

Describa tres características que identifican a esta escuela:

1 .....

2 .....

3 .....

Extracto de una encuesta a familias

¿Por qué eligió esta escuela para enviar a sus hijos?

	Sí	No	NS/NC
Porque tiene todos los niveles educativos.			
Porque tiene comedor.			
Porque los docentes enseñan bien.			
Por la cercanía con mi hogar.			

Por la cercanía con mi trabajo.			
Por haber tenido una buena experiencia con mis hijos mayores.			
Porque los docentes no faltan.			
Otros:			

¿Está conforme con el modo en que la escuela...

	Sí	No	¿Por qué?
... atiende a los padres?			
... organiza las reuniones?			
... mantiene la limpieza y la seguridad del edificio?			

- *Registros y actas (de eventos, reuniones, etc.).* Este tipo de material es útil para, por un lado, poder contabilizar los asistentes a los encuentros que organizamos desde la escuela —padres, abuelos, otros familiares— y, por el otro, para acceder a minutas de entrevistas con padres, manifestaciones expresas de sus quejas, etcétera.
- *Registro del estado de la infraestructura.* En muchos casos, todo lo que necesitamos es caminar por la escuela y observar qué está sucediendo, como puede ser en el caso de las condiciones edilicias. Para ello, es importante que armemos una grilla en la que consignemos todo lo que nos interesa mirar (por ejemplo, estado de los bancos y de las sillas, existencia de computadoras, comodidad de los baños, entre otros aspectos).
- *Cuadernos y carpetas de los alumnos.* Constituyen un material inigualable a la hora de entender la propuesta pedagógica del docente, así como la incorporación del conocimiento por parte de los niños. Tomar una muestra de los cuadernos y utilizar alguna grilla de observación para simplificar y estandarizar, de alguna manera, la tarea es fundamental para fortalecer el rol de líder pedagógico del director.

- *Observación de clases y disposición del material didáctico en el aula.* Fundamentalmente, la observación de clases es crítica para el director en su función de líder pedagógico. En Escuelas del Bicentenario, proponemos utilizar unas *grillas para la observación de clases* que pueden constituirse en otro recurso para recolectar información. También es importante que prestemos atención a la organización del espacio áulico.
- *Planificaciones.* Son un buen insumo para monitorear el trabajo del docente: por un lado, porque nos permiten ver —y eventualmente, ayudar a modificar— el plan que tiene el maestro para trabajar a lo largo del año; por otro lado, nos permiten disponer de un recurso desde el cual observar las clases, los cuadernos y las demás producciones de los niños.
- *Evaluaciones.* Dado que lo que se evalúa es tan significativo como lo que se enseña, es relevante monitorear los exámenes que se les toma a los alumnos. Como sabemos, los criterios de evaluación de cada maestro pueden diferir de lo que entra en un sistema de evaluación en una buena escuela, con lo cual, el trabajo que hagamos tanto observando las pruebas como liderando el diseño de un criterio institucional de evaluación es clave en la labor del director.
- *Devoluciones por parte de los supervisores.* Los supervisores tienen la capacidad de entender el sistema porque están en él desde hace tiempo y, a la vez, miran nuestra escuela —y cada escuela— desde afuera. Esto les da la posibilidad de, teniendo legitimidad, ver situaciones (y alternativas de solución) que nosotros, *intoxicados* muchas veces por nuestra propia visión, somos incapaces de detectar.
- *Grupos focales*[5]. Si bien no siempre este tipo de grupos funciona, muchas veces permiten que surjan temas de preocupación o problemas que de ninguna otra manera saldrían a la luz.

[5] Un *grupo focal* es una técnica de investigación que, a través de sesiones grupales, busca analizar percepciones u opiniones, particularmente en las áreas de humanidades o de ciencias sociales.

Por consiguiente, estos grupos pueden ser una buena opción para informarse sobre algunos aspectos de la vida escolar.

¿Qué tipos de formatos podemos utilizar para visualizar y entender mejor los resultados de nuestro monitoreo o nuestra evaluación institucional?

En el *monitoreo*, proceso continuo a lo largo del año, medimos tanto el cumplimiento de actividades y acciones como los resultados parciales que vamos alcanzando (en este último caso, el mejor ejemplo son los monitoreos trimestrales como antesala de la repitencia, o el seguimiento del ausentismo como antesala del abandono).

En la *evaluación*, proceso generalmente anual, miramos resultados e impactos —si el monitoreo fue realizado en forma correcta, las actividades y acciones debieron haberse cumplido o modificado—. Aquí cobran relevancia sobre todo los indicadores que directamente vinculamos con la existencia de una buena escuela (como la tasa de repitencia, la tasa de abandono, los criterios de asignación de turnos, el disfrute por parte de los niños, etcétera).

Más allá de las situaciones en las que revisemos el cumplimiento de las actividades o acciones planteadas (para cuyo caso, lo ideal es agregar una columna titulada "Monitoreo", por lo que mostramos en el plan de mejora que utilizamos de ejemplo), hay determinados modos de organizar y presentar la información que nos pueden ayudar a visualizar y entender mejor la evolución de nuestra escuela. Por esa razón, los monitoreos y evaluaciones deben garantizar que

- *Los datos sean comparables*, es decir, por un lado, que se mantenga la misma forma de monitoreo y evaluación a través del tiempo (o que, si se modifica, se hagan las salvedades pertinentes) y, por el otro, que aquello que sea objeto de estudio permita que los análisis sobre este sean correctos y relevantes. Por ejemplo, no es lo mismo evaluar los resultados del desempeño académico de todos los niños de la escuela cuando no existen criterios de evaluación institucionales que una vez establecidos —aunque sí es importante evaluar como positivo, eventualmente, el establecimiento de dichos criterios—. Otro ejemplo podría ser el siguiente: si en 2.° C observamos clases todos los días de la semana, mientras que en 2.° A, las observamos los días lunes: ¿es posible realizar inferencias correctas sobre cómo es cada grado o cómo es la propuesta de cada maestra, si estamos viendo objetos de una manera irregular, que no permite una comparación fiable?
- *Se permita detectar problemas y ver evoluciones*. Para ello, se pueden construir diferentes tipos de gráficos, como tortas, barras, mapas, etc. La utilización de *programas de computación*, como el Excel (cuando es posible) y los *recursos gráficos*, con frecuencia son sumamente útiles para estos casos[6].

¿Qué pasos sugerimos para implementar un monitoreo o una evaluación institucional?

Desde luego, los mecanismos de implementación del proceso de monitoreo deben ser mucho más simples que los utilizados para la evaluación, por la simple razón de que necesitamos que el monitoreo se realice de manera regular; mientras que deberíamos hacer la evaluación una vez por año.

- Pasos para el monitoreo
  En esta instancia, lo más importante es establecer una *frecuencia* de revisión del plan de mejora, de modo que se convierta en *rutina*. Los procedimientos de *recolección y procesamiento* de datos deben estar "aceitados", a fin de asegurarnos de que contaremos con la información necesaria para cada encuentro. En este caso, también sería importante crear una *comisión*, más pequeña que la de la evaluación, de modo que podamos garantizar su trabajo a lo largo del tiempo. Asimismo, aquí deberían definirse los *mecanismos que alerten* sobre el eventual incumplimiento de objetivos o

6 Ver ejemplos en el capítulo siguiente, en la sección acerca de la dimensión pedagógica del rol directivo.

sobre el agravamiento de una situación, así como los responsables de dar respuesta a ello.

- Pasos para la evaluación institucional
  Seguramente, poner en marcha un proceso de evaluación sea más complicado al principio, cuando aún no estén establecidos los objetos de evaluación. La planilla de diagnóstico y las principales problemáticas detectadas en ella pueden ser de suma utilidad. La pregunta que tenemos que hacernos es *¿qué vamos a evaluar?*

¿Qué preguntas son relevantes?

Una vez definidos los campos de evaluación, debemos abocarnos a su diseño: *¿cómo vamos a evaluar?* Sin dudas, el diseño deberá basarse en el plan de mejora, adoptando como referencia los indicadores definidos en él, los cuales nos van a informar sobre el grado de cumplimiento de nuestras metas. Ahora bien, también debemos establecer qué *instrumentos* son pertinentes y armar un *cronograma* de trabajo. Por supuesto, lo mejor es confeccionar el procedimiento lo antes posible, así hacia fines de año lo único que resta es la implementación.

Como este proceso es más importante que el monitoreo, también debería *involucrar la mayor cantidad de actores posible* (docentes, miembros del equipo directivo, personal auxiliar, padres, alumnos). Sería oportuno dividir actividades por grupos o comisiones; por ejemplo, alguien que arme los instrumentos de medición, otra persona que se ocupe de difundir los resultados a la comunidad, etcétera.

Otro componente relevante de la evaluación (y también del monitoreo) es el *procesamiento de los datos*: es pertinente designar a alguien que se ocupe de guardar y custodiar planillas, actas, registros, encuestas —un descuido puede poner en riesgo información irrecuperable—.

Al final del proceso, debería redactarse un *informe que pueda difundirse*. En el inicio de clases, toda la escuela y la comunidad deberían estar al tanto de los resultados de la evaluación y de la incorporación de lo que surja de ella en el plan de mejora del nuevo año.

Ejemplo de proceso de evaluación institucional

Acciones	sep 11	oct 11	nov 11	dic 11	ene 11	feb 12	mar 12
Convocatoria de actores	X						
Armado de cronograma de trabajo	X						
Diseño de Evaluación		X					
Implementación de proceso de Evaluación (encuestas, mediciones, etc.), de acuerdo a lo consensuado.			X	X			
Recopilación de datos			X	X			
Análisis de los resultados				X		X	
Elaboración y difusión de informe Final							X

Algunas preguntas que pueden orientar el diseño de una evaluación institucional:

1. ¿En qué medida se han cumplido los objetivos del plan de mejora?
   1.1 ¿Cuál ha sido la evolución de los indicadores de progreso que nos hemos puesto a medir para verificar el grado de avance de nuestras actividades?
   1.2 ¿Cuál ha sido la evolución de los indicadores de resultado que nos hemos propuesto medir como medio para comprobar la consecución o no de nuestras metas?
2. ¿Qué otros logros hemos tenido y no han sido contemplados en el plan de mejora?
3. ¿Qué percepción tienen los docentes, el personal no docente, las familias y los alumnos respecto de cuáles han sido los avances de la escuela durante el año?
4. ¿Qué información relevante acerca de los procesos implementados puedo tomar como lección aprendida para el próximo año?

Caso: Monitoreando el plan de mejora

En los últimos años, la Escuela "Jorge Newbery" ha tenido altos niveles de repitencia y abandono, en un clima de violencia escolar. Muchos factores han influido en ello: desde la ausencia de criterios institucionales de evaluación hasta una pobre capacita-

ción docente. El año pasado asumió un nuevo equipo directivo liderado por Miriam, quien no contaba con muchos años de experiencia en el cargo, pero que tenía una muy buena formación y conocía bien la escuela.

Al poco tiempo de comenzar con sus funciones, el equipo directivo, junto al resto de la escuela, puso en marcha la elaboración de un plan de mejora, que comenzó a ejecutarse este año. En dicho plan, se priorizan dos objetivos: por un lado, reducir el 10% la repitencia y, por el otro, bajar los niveles de violencia. Para ello, definieron actividades y acciones muy concretas, y establecieron una frecuencia quincenal para la revisión de estas.

Con los festejos del Bicentenario, se alteraron los tiempos y espacios en la escuela; y el plan de mejora quedó relegado a un segundo plano. Siendo consciente de la falla, Miriam convocó un encuentro extraordinario para revisar el plan y así volver a la rutina del monitoreo. En dicho encuentro, se detecta que en el tiempo que había transcurrido, la escuela debía haberse inscripto en el programa de *Resolución de conflictos y construcción de metas* que ofrece el gobierno municipal; esta era una de las piezas clave del trabajo en pos de la reducción de la violencia. Como son plazos formales y el curso ya había comenzado, se hizo imposible incorporarse. En consecuencia, la directora y su equipo se vieron obligados a realizar cambios en su plan, en aras de alcanzar uno de sus objetivos. Para ello, a la maestra de 5.° B se le ocurrió que ella podía organizar un taller sobre el tema "Negociación", con material que había recibido en una capacitación unos años atrás. Del mismo modo, Beatriz, la secretaria, recordó que su hermana, quien trabaja en una ONG, le había comentado que allí ofrecen capacitaciones sobre "Resolución de conflictos". Con esta información, Miriam decidió que, como alternativa a lo planificado a comienzos de año, iban a organizar un taller interno, fuera de servicio, con las propuestas sugeridas por los miembros de su equipo. Así, nombró como responsable de la organización a Beatriz, quien se encargó de contactar a la ONG y de recopilar el material de la maestra de 5.°. El taller se fijó para el próximo mes y los monitoreos, sin los festejos del Bicentenario mediante, volvieron a hacerse quincenalmente. Se dieron cuenta de que, de lo contrario, podían perderse en el camino muchas oportunidades de mejora.

b. El fortalecimiento del liderazgo del equipo directivo

Cuando recorremos las escuelas, nos damos cuenta de que son pocos los directores que se ven a sí mismos como líderes. Con algunos matices, muchos prefieren verse más bien como un guía o como un referente, y está bien, pues el espíritu es el mismo: ¿cómo conducir esta institución? ¿Cómo alinear a todo este equipo de docentes, alumnos, personal no docente en pos del ideal de una buena escuela? ¿Qué habilidades se necesitan para ejercer ese rol, cualquiera sea el nombre con el que queremos identificarlo, con éxito?

Buena parte de las respuestas a estas preguntas nacen de nuestra propia concepción de liderazgo, guía o conducción. En verdad, al estar al frente de un grupo de personas, ya estamos ejerciendo algún tipo de liderazgo o conducción, por más que aún no hayamos podido ponerlo en palabras. Y a un nivel más profundo, podemos decir que la creencia que tengamos sobre qué es liderar y qué es un buen liderazgo condiciona fuertemente el modo en que haremos ejercicio de él. Por esa razón, es muy importante que nos detengamos unos minutos para reflexionar al respecto.

El/la director/a como líder

Como señalan numerosos expertos, una nueva concepción de escuela y de la gestión requiere de nuevas formas de liderazgo, asociadas no solo a una persona sino a un equipo de trabajo, donde el director brinda apoyo y ofrece la orientación necesaria para fortalecer la participación colectiva.

Para generar participación, el director debe lograr:

- Inspirar la necesidad de generar transformaciones para construir una buena escuela.

- Generar una visión compartida de futuro.
- Comunicar esa visión de futuro.
- Promover el trabajo en equipo.
- Actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento.

Para promover el cambio en las escuelas se requiere un liderazgo claro, que no se agote en una persona, sino que estimule la participación del equipo docente y favorezca el diseño de estrategias de acción en un clima de colaboración, comunicación y experimentación, que fomente el aporte de cada uno y el aprendizaje entre pares (Gvirtz, 2007). Dichas prácticas de interacción son imprescindibles para que las escuelas puedan construirse como instituciones capaces de responder a las necesidades para las que fueron creadas, donde todos los miembros comparten y conocen sus metas y su misión.

Entre las habilidades que manejan las personas que desempeñan funciones de liderazgo con éxito, podemos mencionar algunas que son clave para el buen funcionamiento de una escuela:

I. Capacidad de autogestión.
II. Negociación y resolución de conflictos.
III. Trabajo en equipo.
IV. Comunicación efectiva.

I. Capacidad de autogestión

¿Qué quiere decir que el/la directora/a debe saber "autogestionarse"? El/la directora/a debe tener capacidad de "lidiar" consigo mismo, algo que a la mayoría de las personas nos cuesta mucho hacer. Para poder autogestionarnos en serio, es preciso que fortalezcamos algunas capacidades.

a. Capacidad de automonitoreo. El director o directora pueden adquirir esto escribiendo en un cuaderno o pidiéndole la asistencia a alguna persona de confianza dentro de la institución. Lo importante es que existan espacios en los que el director realice un ejercicio de introspección y se pregunte con sinceridad si existen aspectos de su gestión, o incluso de su actitud o personalidad, que de alguna manera

interfieren en el desarrollo de una buena escuela, y se ponga como objetivo cambiarlos.

Ejemplos de preguntas que el director puede formularse para automonitorearse

- ¿Cuán frecuentemente puedo organizar mi agenda de modo de ocuparme de cuestiones pedagógicas?
- ¿Creo que dedico espacio a cada persona bajo mi autoridad?
- ¿Siento que ofrezco todo mi potencial a quienes han estado trabajando junto a mí?
- ¿Estoy dedicando energía a desarrollarme y capacitarme para mejorar en mi trabajo?
- ¿Qué acciones puedo proponerme para los próximos meses que me ayuden a sentirme más fuerte en mi rol?

b. Capacidad de planificar. La importancia de realizar un plan no se aplica solo a la escuela. Por un lado, el director debe poder guiar el proceso de construcción del plan de mejora de la escuela, pero por el otro, debe poder planificar su gestión en función de cuestiones no contempladas en el plan (como cuando aparecen urgencias). Fundamentalmente, debe ser capaz de pensar en la escuela en el seno de su comunidad, no en el período que dura el plan de mejora, sino en uno más largo, de tres o cuatro años; o incluso, debe poder determinar objetivos clave para lo que dure su gestión y planificar a largo plazo en función de estos.

c. Capacidad de organizar y reorganizar su agenda. Como todos saben, es muy fácil que nos perdamos en nuestras actividades diarias y, sumidos en la urgencia, dejemos a un lado aquello que hemos planificado hacer. Para operar en el mediano plazo y cumplir nuestros objetivos, es fundamental que el director tenga capacidad de armar con detalle su agenda, apegarse a ella, separarse del camino armado cuando lo juzgue conveniente y volver a ella una y otra vez[7].

[7] Ver más sobre este aspecto en el capítulo 5, bajo el título "¿Qué es la *agenda del director*?".

II. Negociación y resolución pacífica de conflictos

Siempre hay conflictos en las organizaciones; el dilema central de un buen director debe ser, en este aspecto, cómo encarar y resolver aquellos conflictos relevantes, a fin de mejorar permanentemente su institución. No existe una organización sin conflictos, pero la calidad de esta depende de la calidad de los conflictos que puedan plantearse.

¿Qué factores contribuyen a que aparezcan conflictos en una escuela?

Existen diferentes factores que contribuyen a que surjan conflictos en un grupo en general, y que podemos ver en la escuela. Por un lado, se dan conflictos por razones ajenas a la institución y que no se pueden cambiar, sino solo controlar. Por otro lado, aparecen conflictos que surgen de fallas en la organización y que, con responsabilidad del equipo directivo, pueden corregirse. A los primeros los llamaremos *externos,* y a los segundos, *internos.*

Factores externos

- *Las personas tenemos diferentes percepciones y prioridades.* Debido a nuestras experiencias, nuestra historia familiar, nuestra educación e incluso debido a nuestra propia constitución biológica, todos tendemos a mirar el mundo, al resto de las personas y a las relaciones entre estas desde el minúsculo metro cuadrado en donde nos hallamos. Salirse de uno para entender a los otros no solo requiere de mucho esfuerzo, sino también de predisposición y formación para ello. Asimismo, no siempre las personas les asignamos igual valor a las tareas, a las otras personas, a las cosas: eso también hace que muchas veces se nos dificulte el diálogo con los demás.
  En estos casos, el/la directora/a puede ser un mediador, escuchando a las partes y tratando de hallar puntos de encuentro.

- *Los recursos son limitados.* Cuando hay un aula grande y otra chica, y las dos maestras quieren el aula grande, estamos frente a un problema. A veces, la situación puede ser más transitable si los materiales pueden repartirse o compartirse, pero esto no siempre es así.
  Aquí, el director puede apelar a métodos de compensación o al empleo de estrategias a largo plazo para reponer situaciones que, en el corto plazo, son desfavorables para alguien. Lo importante es que ninguna de las partes se sienta frustrada o se quede con la sensación de "haber perdido".

Factores internos

- *Los canales formales de comunicación no existen o están deslegitimados.* Seguramente todos atravesamos una situación laboral en la que el "radio-pasillo" es más importante que lo que ocurre en la reunión de equipo. Esto contribuye a que se genere un clima de malestar —sobre todo, porque la información que circula no suele ser constructiva—, en respuesta a la sensación de que no se habla lo que se debe en los espacios creados para ello.
  La figura del director/a es clave al respecto, y mucho se puede hacer para mejorar la situación. Es fundamental que las reuniones de trabajo o las individuales se constituyan en un espacio en el que todas las voces sean escuchadas. En general, hay algunas personas que monopolizan el discurso, mientras que otras no hablan. En esos casos, el director tiene que intervenir invitando a participar a todos, enfatizando que la opinión de cada persona es importante, y debe contener a quienes suelen ser factores de disrupción.

- *Conviven diferentes visiones.* Esto deriva en diferentes criterios de evaluación, diferentes perfiles de alumno, diferentes prácticas y, en conjunto, en un día a día en el que cada persona "tira" para su lado. No es ilógico que esto genere asperezas o malentendidos que afecten al trabajo de nuestro equipo.
  Aquí, el director, como líder de la organización, es responsable de generar consensos en torno a la visión y la misión de la escuela,

en explicitarla y en contagiar a su equipo para que todos se aúnen detrás de ella.

- *No se sancionan las faltas ni se premian los logros, o hay injusticias en este sentido.* Muchas veces, no existen mecanismos formales para otorgar premios o impartir sanciones, y esto hace que en la práctica haya choques de expectativas, lo cual puede conducir a frustraciones. Es bueno que si una maestra hizo un buen trabajo sea premiada (aunque más no sea, que sea felicitada públicamente); y también es bueno que si cometió faltas, reciba algún llamado de atención —si bien esto no debe hacerse en forma pública, sí debe percibirse que el director tomó cartas en el asunto y que ello tuvo alguna consecuencia—.
  Nuevamente, el director/a puede crear y difundir, en conjunto con otros miembros de la organización, mecanismos claros a través de los cuales se identifiquen situaciones o conductas que sean motivo de felicitación o de sanción. También es importante que se festejen los logros conjuntos y que se les dé el espacio que merecen.

- *Se instalaron costumbres y prácticas de maltrato o falta de respeto.* Cuando existe algún nivel de hostilidad, aunque sea sutil, también los ánimos se ven afectados, y las oportunidades de querer vincularse con el otro (y así, de construir capital social) se ven disminuidas. Muchas veces no nos damos cuenta, naturalizamos la situación y la vivimos como cotidiana, sin registrar ni lo que está sucediendo ni que eso acarrea consecuencias sobre nuestro bienestar y el de nuestra escuela.
  Empezar con el propio ejemplo puede generar cambios sorprendentes en los otros, como bien sabemos. Esto no quiere decir que si hay hostilidad es porque el director es agresivo, sino que si hay cambios perceptibles en el director (por ejemplo, tras reforzar las actitudes amables, las sonrisas o la atención personalizada), que es el líder, el resto va a tender a imitarlo. También hay otros recursos que pueden utilizarse, como la creación de un *Código de convivencia*, en el que participe no solo el equipo directivo y los maestros, sino también los niños, el personal administrativo y los padres.

> Hacer una promesa genera expectativas en la otra persona. Cumplirlas aumenta la confianza que ella nos tiene y contribuye a que, con el tiempo, se simplifique y enriquezca el intercambio entre ambas.

¿Qué pasos son los más comunes para atacar un conflicto en el que es preciso negociar?

Típicamente, esto sucede cuando el conflicto se da como consecuencia de factores externos (diferentes percepciones, escasez de recursos, etc.) sobre los cuales, como dijimos, el director/a tiene poco control. En estos casos, este se ve en la necesidad de entrar en un proceso de negociación con las partes. De acuerdo con los estudios de especialistas (IIPE-Unesco y Ministerio de Educación de la Nación, 1999), los pasos de un proceso de negociación son:

- *Reconocer y definir la naturaleza del conflicto.* ¿Es un conflicto de intereses? ¿Surgió por un factor externo o interno? ¿Se relaciona con la práctica institucional? ¿Qué visiones del problema tienen estas personas? ¿Cuál es el punto específico de conflicto y, también, cuáles son los puntos de acuerdo?
- *Ser concreto al obtener los hechos.* Encontrar objetividad puede ser muy difícil, pero si no existen pruebas específicas que registren alguna situación, hay que tratar de buscar información de manera balanceada, que no esté sesgada para un lado o el otro.
- *Analizar y comprender intereses y percepciones.* Nadie nos dirá "Yo percibo X y fulanita percibe Y". Es parte de la inteligencia estratégica del director desarrollar una capacidad de escucha y atención que le permita entender lo que se dice con palabras, pero también los supuestos o asunciones sobre lo que se enuncia: si escuchamos bien, cuando una persona habla, dice sobre sí misma mucho más de lo que está expresando.
- *Pensar en alternativas y generar propuestas a las partes.* En función no solo de los temas en conflicto, sino también de los consensos,

el director debería desarrollar una serie de propuestas y presentárselas por igual a las partes.

- *Eventualmente, tomar una decisión y dar respuesta.* Si las partes no se llegan a poner de acuerdo, finalmente el director puede verse obligado a tomar una decisión. Es importante que esta sea comunicada a las partes con su debida justificación. A veces, no conviene que el director quede tan expuesto; por ello, siempre es mejor que la decisión sobre qué se hará, cómo se comunicará y quién lo comunicará sea adoptada dentro del equipo directivo o en una comisión creada para ello.
- *Hacer seguimiento de la situación.* Tanto si las partes llegaron a un acuerdo como si no lo hicieron y el director es quien decidió, es imprescindible que se muestre interés y compromiso luego de ocurrido el hecho, porque de lo contrario pudo no haber tenido sentido ninguno de los pasos anteriores. Anotarnos un recordatorio sobre este tema en la agenda puede ayudar a asegurarnos de retomarlo en las semanas siguientes.
- Finalmente, también es importante no focalizarse en encontrar culpables y en volver al pasado, sino en los modos posibles de resolver el problema. La pregunta central debe ser: *¿Cómo podemos colaborar para solucionarlo?*

Armemos juntos un Código de convivencia

Convoquemos a un proceso de diálogo y discusión que involucre a alumnos, docentes, personal no docente e incluso, a padres. El objetivo es que, juntos, establezcamos de qué manera podemos mejorar la convivencia y lo volquemos en un documento que sea conocido por todos. Podríamos llamarlo *Código de convivencia.*

¿Qué elementos puede contener un Código de convivencia?

1. Estar abierto al diálogo y esforzarse en entender la postura del otro.
3. Utilizar un tono amable en el diálogo con los otros.
4. No recurrir a la violencia ni a las agresiones para resolver un conflicto.
5. Mantener un trato amable y respetuoso.

6. Pedir disculpas si uno se equivocó y procurar corregir los errores.
7. Pedir ayuda si uno la necesita.
8. Respetar las normas.
9. Cuidar la limpieza, el orden y los materiales de los espacios que compartimos.

¿Qué otras normas podrían incluirse en nuestro Código?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

III. Trabajo en equipo

¿Por qué es importante el trabajo en equipo?

El modo en que organizamos nuestra tarea, sin dudas, afecta los resultados que producimos. En este sentido, el trabajo en equipo puede presentar, entre otras, algunas de las siguientes ventajas:

- *Mayor eficiencia y eficacia.* Discutir los problemas y las soluciones en conjunto es importante para mejorar la calidad de las decisiones que tomamos. Compartir con otras personas nuestras percepciones e ideas puede conducir a todo el grupo a tener una mejor visión de cualquier situación que se presente y dar respuestas a ella de manera coordinada. Por otro lado, son bien conocidos los beneficios que el trabajo grupal tiene en cuanto a evitar la duplicación de esfuerzos y, de este modo, direccionar las energías de las personas a aquello en lo que tienen más para ofrecer.
- *Mayor sentido de pertenencia.* Una institución es mucho más que la suma de individualidades. Para lograr que esto se perciba en los miembros del equipo y se traduzca en resultados, es fundamental

aumentar las instancias de intercambio que permitan fortalecer el sentido de pertenencia a la organización.

- *Oportunidad de aprendizaje.* Difícilmente podamos percatarnos de nuestros errores o introducir nuevas prácticas a nuestra rutina si trabajamos aislados. Desde el trabajo grupal organizado hasta una simple conversación en el recreo pueden despertar nuevas ideas o ayudar a corregir percepciones.

¿Qué características tienen los equipos de buen desempeño?

De acuerdo con el mencionado documento del IIPE-Unesco y el Ministerio de Educación de la Nación (1999), los equipos de buen desempeño se caracterizan por tener:

- Coherencia en valores básicos: responsabilidad, tolerancia a la diversidad y solidaridad.
- Claridad sobre la finalidad del trabajo.
- Capacidad para concentrarse y generar acciones alternativas.
- Persistencia para alcanzar las metas, a la vez que flexibilidad y creatividad para buscar los caminos adecuados.
- Capacidad para asumir compromisos y para desarrollar la confianza en sus propias fuerzas.
- Tenacidad frente a los obstáculos y el avance en pequeños pasos.
- Audacia para alcanzar lo que se desea enfrentando desafíos.
- Clima de confianza para desarrollar los procesos de trabajo.
- Capacidad para reconocer y operar en los conflictos, y lograr acuerdos negociados.
- Capacidad para detenerse a examinar cómo se está haciendo el trabajo, aprendiendo de cada experiencia.
- Capacidad para dar cuenta de los resultados de su acción.
- Capacidad para trabajar con recursos limitados y aprovecharlos al máximo.
- Capacidad para transferir experiencias propias y tomar experiencias de otros.

¿Cómo podemos promover el trabajo en equipo dentro de la escuela?

Entre las numerosas acciones que podemos realizar para fomentar el trabajo en equipo en nuestra escuela, podemos mencionar:

- Fomentar el trabajo interáreas y por proyecto.
- Formalizar espacios de reunión de trabajo y darles importancia, planificando con cuidado la agenda de reuniones.
- Organizar capacitaciones y espacios de formación y actualización en conjunto.
- Estimular espacios de recreo o distracción que ayuden a conocernos.
- Incentivar a los docentes y al personal administrativo a participar de los procesos de elaboración del plan de mejora, del monitoreo y evaluación, de la elaboración del perfil del alumno y docente, etcétera.

Compartiendo buenas prácticas

Muchas cosas se hacen muy bien, de manera innovadora o tradicional, simple o compleja, día a día en cada una de nuestras escuelas. Pero ¿a dónde va todo ese conocimiento? ¿Se socializa? Y en ese caso, ¿hay un mecanismo definido para recuperar esas prácticas exitosas, difundirlas, analizarlas, criticarlas, conservarlas? Con tanta frecuencia nos enfocamos en las debilidades que, muchas veces, se nos pasa el registrar las cosas buenas, las cosas lindas, las cosas de las que podemos y debemos estar orgullosos y aquellas que podemos dar a los demás para que se enriquezcan.

Es importante que tomemos registro de ello. ¿Cómo empezamos? En principio, podríamos establecer dos tipos de canales de comunicación y discusión de buenas prácticas; uno hacia el interior de la escuela (entre maestros y miembros del equipo directivo) y otro hacia el exterior de la institución (con otros directores y con el/la supervisor/a).

Entre docentes y directores/as

Una cartelera o urna suelen ser buenas alternativas, teniendo en cuenta lo difícil que es hallar espacios de reunión entre maestros. Sería también importante que cuando se diesen esos encuentros, se trabajase

sobre prácticas pedagógicas específicas, idealmente con una rutina de trabajo (lectura, análisis, crítica, actividad, etc.). Para que una iniciativa así tenga éxito, es preciso que el director tome el tiempo de comunicar sobre este instrumento —que eventualmente puede convertirse en una base de datos—, estimular el registro de estas prácticas y hacer algún seguimiento al respecto (si los docentes cuelgan casos en la cartelera y no reciben respuesta, es muy probable que se sientan desanimados y que no vuelvan a hacerlo). Este tipo de registro también ayudará al maestro a ser más consciente de aquello que funciona y de la importancia que tiene el compartir esto con sus compañeros.

Entre directores/as y con supervisores/as

Aquí no solo compartimos prácticas pedagógicas que van identificando nuestros maestros, sino también prácticas en la gestión que van teniendo buenos resultados. En algunos casos, los directores se reúnen para discutir otros temas o son citados por la supervisión por algún motivo particular. Sería importante que en estos encuentros se iniciase el hábito de incluir siempre en la agenda el tema "Compartimos buenas prácticas" y de llevar un registro o una especie de índice o base de datos accesible para todos.

¿Cómo lograr que una reunión de trabajo grupal sea productiva?

Con frecuencia, sentimos que vamos a una reunión y nos volvemos con las manos vacías, que hemos perdido nuestro valioso tiempo. Para que ello no suceda, es importante considerar algunas pautas para orientar el modo en el que la organizamos y la llevamos adelante:

- No armar una reunión si no es necesario.
- Convocar a todas las personas imprescindibles y a ninguna de más.
- Tener un objetivo claro.
- Hacer llegar una agenda tentativa del encuentro, abierta a incluir propuestas de otras personas también, y que fije un horario de comienzo y fin.
- Llegar con tiempo y comenzar la reunión a la hora prevista.

- Preparar el material, en caso de necesitarlo, con anticipación.
- Designar a alguna persona para que tome nota, y arma y distribuya una minuta.
- Designar un moderador.
- Designar responsabilidades para cumplir con lo establecido hasta el siguiente encuentro.
- Hacer un cierre, rescatando siempre los puntos de acuerdo y avance.

IV. Comunicación efectiva

¿Por qué es importante saber comunicar en una escuela?

- *Evita los malentendidos, confusiones y/o supuestos.* "Yo creía que...", "En realidad, pensé qué...", "Suponíamos que...", todas estas son frases que solemos escuchar a diario en nuestro entorno. Las personas no siempre contamos con toda la información que necesitamos para formarnos una opinión objetiva de determinada situación o para actuar de la mejor manera. Inconscientemente, tendemos a llenar dichos vacíos de información con aquello que más reafirma nuestras creencias sobre cómo son las cosas, prestando más atención a aquella que refuerza lo que pensamos y descartamos aquello que se opone a lo que creemos. El resultado es que si no hay información clara, precisa, comunicada a través de canales o personas legitimadas para hacerlo, convivirán numerosas ideas respecto del tema en cuestión, lo que generará confusiones y malentendidos. Se trata de comunicar, comunicar y comunicar.
- *Aplaca el "chisme".* Pasa en todas las organizaciones humanas. De un momento a otro, los rumores tienen más peso en la vida institucional que lo realmente transmitido. Esto tiene dos consecuencias negativas: por un lado, no se está contando con información adecuada para tomar decisiones; por el otro, se genera un malestar entre los integrantes pues comienzan a creer que "la" información circula en otros ámbitos y que ellos solo se enteran informalmente

de todo lo que pasa. Es relevante, por ello, no fomentar ni disponerse a escuchar chismes.

- *Fortalece el sentimiento de pertenencia.* Si la comunicación es apropiada —es decir, si informa sobre tópicos relevantes y de manera cordial, da espacio para un "ida-y-vuelta", y es clara, entre otras cosas—, el equipo y la comunidad se sentirán valorados e integrados en el proyecto institucional.
- *Disminuye la incertidumbre.* Aunque es claro que la incertidumbre es parte de nuestras vidas y es importante aprender a convivir con ella, el equipo se sentirá más tranquilo si se comparten decisiones o se habilitan canales múltiples de intercambio, pues ello da la pauta de que en principio no habrá cambios abruptos sin consulta mediante o que los cambios que llegaran a existir se comunicarán con tiempo.

¿Qué tipos de canales de comunicación son más útiles en la escuela?

Con el equipo interno

- *Reuniones formales.* Sabemos lo difícil que es lograr que asistan todos los miembros de nuestro equipo a los encuentros que organizamos. No obstante, más allá de las reuniones de planificación o de los espacios de jornada institucional, no siempre tienen que reunirse todos los docentes, los no docentes y los equipos directivos. Con un propósito claro, sin convocar a nadie de más ni a nadie de menos, las reuniones deben servir para dar y recibir comunicaciones relevantes. Si se utilizan con otros objetivos y en realidad la verdadera información circula por canales informales, es muy probable que aumente la sensación de malestar de nuestro equipo.
- *Cartelera.* En este caso, se pueden presentar carteleras internas en la secretaría o en la sala de dirección. También es importante que se habilite un espacio para que tanto el equipo directivo como para que los docentes puedan colocar información en ella.
- *E-mails.* Dado que mucha gente no usa Internet o correo electrónico, no es conveniente utilizarlo como medio de comunicación formal o exclusivo. No obstante, como la conexión *on-line* suele ser una buena aliada para transmitir información útil y, sobre todo, para fortalecer lazos informales, es importante considerarla para mejorar nuestro vínculo con los docentes.
- *Buzón de sugerencias*[8]. Una buena opción para fomentar la participación preservando el anonimato es instaurar el uso de un buzón de sugerencias: una urna en donde quienes lo deseen, pueden dejar quejas, opiniones, felicitaciones, ideas, etc. Lo importante es que el equipo directivo se comprometa a hacer un seguimiento de ello, de lo contrario todos van a dejar de hacer sus aportes si perciben que estos no son recibidos.

Con las familias y el resto de la comunidad

- *Cuadernos de comunicaciones.* Si bien es obvia la importancia de este instrumento, no siempre se dedica algún tiempo a observarlo. ¿Qué tipo de notas envía la maestra a los padres? ¿Hay alguna devolución? ¿Se condice lo que está escrito en él con lo que se observa en el trabajo del alumno (en el cuaderno de clase, por ejemplo)? ¿Se invita a los padres a eventos o a reuniones? ¿Se incluyen notas positivas? ¿Firma siempre el docente, o el director también participa en las comunicaciones con los padres a través de estos cuadernos? Desde el equipo directivo, sería muy útil aprovechar este cuaderno para enviar, a principios de año, un cronograma con todos los eventos a los que se convocará a los padres.
- *Reuniones grupales e individuales de padres y tutores.* Los padres y tutores deben ser citados grupalmente a comienzos de año y, por lo menos, una vez que están los resultados de cada monitoreo. Allí se les debe informar sobre la propuesta pedagógica de la escuela en general y, según en qué año está el niño, del curso en particular. Asimismo, deben ser notificados sobre la forma de evaluación. También es deseable que el docente organice una reunión individual con los padres/tutores a lo largo del año para conocer mejor

[8] Agradecemos a Mónica y a Norma de la EPB N.° 20 de Campana por la idea.

a sus alumnos y para mantener a los adultos informados no solo cuando hay situaciones negativas. Desde luego, en los casos de los alumnos con mayores dificultades, los encuentros individuales deben ser más frecuentes y es preciso comenzar a desarrollarlos apenas se detecta el problema.

- *Actos escolares.* Dado que suelen ser espacios emotivos y concurridos, pueden aprovecharse no solo para dar algún tipo de información a los padres, sino también para pedirles colaboración, acercarlos a la cooperadora, invitarlos a participar más, etcétera.
- *Ferias o muestras.* Son una excelente oportunidad para comunicar —visualmente, por ejemplo— algunos aspectos del proyecto pedagógico de nuestra escuela, entre otras cosas.
- *Cartelera.* Si se les da el debido uso, las carteleras son sumamente útiles (los docentes y directivos presentan allí datos, propuestas e información útil y relevante, y retiran los papeles una vez pasado el tiempo). El hecho de pasar a ser parte del paisaje y de la rutina de la escuela hace que leer la cartelera se convierta en un hábito prácticamente inevitable para todos.

Seis herramientas para preguntar

- Preguntas para entender los hechos: ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Quién?
- Preguntas para hacer que la otra persona me dé explicaciones: ¿Podría explicarme/ contar...? ¿Por qué?
- Revertir preguntas: ¿Qué cree usted que hay que hacer? ¿Qué recomienda?
- Preguntas hipotéticas: Supongan, imaginen, piensen...
- Preguntas con alternativas (se pide selección entre dos o más posibilidades).
- Preguntas de recapitulación: En síntesis...; O sea...

Seis herramientas para escuchar

- Tener empatía con el otro.
- Ser neutral al escuchar.
- Demostrar interés.
- Pedir aclaraciones si no se entiende..

- Retroalimentar la conversación.
- Recapitular.

Jabif, Liliana: "Comunicación", en *Directores en acción. Módulos de formación de competencias para la gestión escolar en contextos de pobreza.* Buenos Aires: IIPE-Unesco Buenos Aires, 2004, pp. 22-24.

Capítulo V

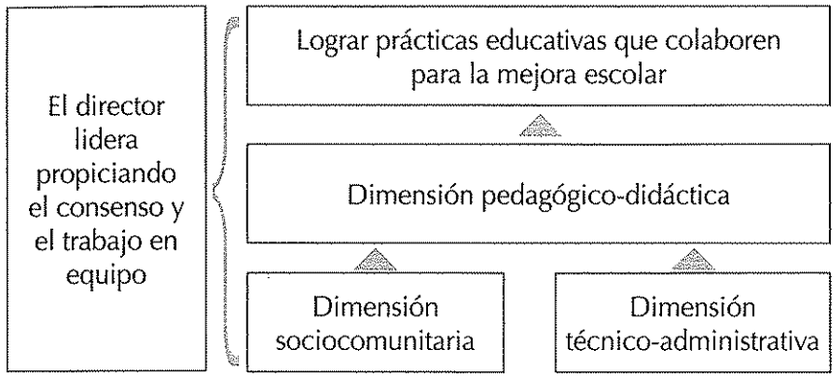
¿Sobre qué aspectos de la vida escolar trabaja un director?

En su labor diaria, el director opera en tres dimensiones:

- *La dimensión pedagógico-didáctica.* Esta función es la razón de ser del director. Las otras dimensiones constituyen el soporte para que esta pueda desarrollarse adecuadamente. El director debe saber qué se enseña en la escuela y cómo hacerlo de forma adecuada. Es quien debe liderar el proceso curricular de la organización. Toda acción directiva debe tener como objetivo la mejora de las prácticas educativas dentro de la escuela.
- *La dimensión sociocomunitaria.* El director debe trabajar para construir los lazos de la organización en tanto red interna y externa. Como *red externa* debe buscar conocer su marco social y las instituciones que funcionan en torno a la escuela. A partir de esto, identificar qué puede hacerse desde la realidad en la que elige trabajar y cómo crear redes que permitan actuar con el entorno de modo que la escuela pueda articular políticas sociales relacionadas con la infancia. Como *red interna,* el director debe ejercer su función más política, se trata de generar estrategias para el gobierno de la institución, construir escenarios adecuados, y buscar la viabilidad y legitimidad de las decisiones de gestión. Implica el uso de habilidades comunicacionales, la capacidad de generar consensos, posicionarse como autoridad dentro de la institución, articular demandas y dar respuestas.
- *La dimensión técnico-administrativa.* Es la función normativa, la que garantiza el orden legal dentro de la escuela. A veces,

la dirección escolar se ve acotada en esta función, lo que configura un liderazgo marcadamente burocrático en directores y supervisores.

El rol del director a través de sus dimensiones:


El director lidera propiciando el consenso y el trabajo en equipo
Lograr prácticas educativas que colaboren para la mejora escolar
Dimensión pedagógico-didáctica
Dimensión sociocomunitaria
Dimensión técnico-administrativa

¿Qué tareas o prácticas son propias del director/a en cada una de estas dimensiones?

Es muy común entrar en la escuela y ver al director corriendo con un alumno accidentado, o dando clases en un año en el que faltó la maestra sin aviso. O bien, puede vérselo reunido con un padre, o con una hilera de padres que esperan su turno para hablar con él. Otras veces está frente a una pila de planillas que debe presentar a la Jefatura, a la Provincia o a la Nación. Los directores están en todo eso y en mucho más.

Ahora bien, ¿cuánto de ello se relaciona directamente con el aprendizaje de los alumnos? ¿Cuántas veces sucede que la urgencia nos corre del lugar que planificamos y, en muchos casos, somos incapaces de delegar? ¿Es posible realizar una mejor gestión de uno mismo —o *autogestión*, como vimos anteriormente— que permita al director organizarse mejor? Para ello, es importante, por un lado, tener real registro de qué uso le damos a nuestro tiempo. A continuación, proponemos una actividad para reflexionar sobre ello. Por el otro, es fundamental conocer y además, tener bien presente cuáles son las actividades y tareas que indefectiblemente deben estar en la

agenda del director en determinado momento del año. Por esa razón, hemos desarrollado una *agenda del director.*

Actividad

Tomemos como ejemplo un día hábil del ciclo lectivo actual que haya pasado y respondamos a las siguientes preguntas: ¿qué hice específicamente, hora por hora? ¿Qué hice ese día en cada momento? ¿Lo planeé así? ¿Dentro de qué función del director se enmarca cada acción?

7.30 .....

8.00 .....

8.30 .....

9.00 .....

9.30 .....

10.00 .....

10.30 .....

11.00 .....

11.30 .....

12.00 .....

12.30 .....

13.00 .....

13.30 .....

14.00 .....

14.30 .....

15.00 .....

15.30 .....

16.00 .....

16.30 .....

17.00 .....

17.30 .....

De acuerdo con lo que revela el horario y asumiendo que este es un reflejo bastante cercano a lo que pasa todos los días en la escuela, ¿puedo decir que cumplo, primordialmente, una función pedagógica?

.....

.....

.....

.....

.....

¿Qué es la *agenda del director*?

La agenda es un instrumento en el cual hemos volcado aquellas tareas o acciones que caen bajo la esfera inmediata del director y que hemos organizado de manera cronológica de modo de facilitar el trabajo de los equipos directivos. Dada la necesidad de reforzar la tarea pedagógico-didáctica del director, hemos apartado las actividades del orden técnico-administrativo (como la gestión de seguridad o de infraestructura). A continuación, encontraremos un extracto de dicha *agenda*.

Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
• Revisar la misión y *visión* de la escuela.	• Preparar *acto de inicio* de clases.	• Comenzar la *implementación del Plan de mejora.*	• *Revisar la implementación del Plan de mejora.*	• *Observar 2 clases* por semana y hacer una breve devolución al maestro.	• Continuar con la *evaluación de la implementación de las estrategias de enseñanza* aplicadas durante el primer trimestre en cada grado.
• Observar indicadores y construir el *diagnóstico* sobre la base de lo acontecido el año anterior.	• Primera *reunión de padres.*	• *Observar 2 clases* por semana y hacer una breve devolución al maestro.	• Analizar el rendimiento de los alumnos a través de los resultados del *monitoreo trimestral.*	• *Evaluar la implementación de las estrategias de enseñanza* aplicadas durante el primer trimestre en cada grado.	• *Observar 2 clases* por semana y hacer una breve devolución al maestro.
• *Armar el Plan de mejora,* estableciendo nuevos desafíos.	• Hacer *seguimiento de la unidad de diagnóstico* (que no debería durar más de una semana) y construir el plan de enseñanza de acuerdo con el diagnóstico, solicitando a cada maestro que arme un plan de acción para cada niño con dificultades.	• Reunir a cada docente con su planificación y *revisar las estrategias didácticas* planteadas.	• *Monitorear las prácticas* de enseñanza destinadas a los alumnos con necesidad de atención personalizada.	• *Reunirse con todas las maestras* y, sobre todo, con las que presentan mayor cantidad de niños desaprobados.	• Revisar el *uso de la biblioteca* y actividades de la bibliotecaria.
• Reunirse con los docentes para presentar las líneas del año, *debatir y consensuar el Plan de mejora.*	• Organizar una *reunión con cada docente* para discutir la planificación curricular y la elección de los libros (puede darse en febrero también).	• Profundizar los vínculos con distintos *actores comunitarios* a fin de posicionar a la escuela como el referente comunitario.	• *Observar 2 clases* por semana y hacer una breve devolución al maestro.	• *Informar al supervisor* sobre la marcha del Plan de mejora.	• *Realizar reunión con los maestros especiales* y coordinar reuniones entre estos y los maestros de grado para alinear el trabajo curricular.

Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
• *Analizar los resultados de las instancias de compensación* en diciembre y trabajar con los docentes para que los alumnos aprendan y pasen de año.	• Realizar un análisis de la *situación matricular* (niños que están inscriptos y no se presentaron, niños que faltaron mucho el año pasado, etcétera).	• Consensuar la inversión de recursos anuales con la *Cooperadora*.		• Reunirse con el *gabinete* para evaluar la evolución del proyecto del área.	
• Revisar las *planificaciones curriculares*. Reunir a los docentes del año anterior con los del presente año (mirar el protocolo de inicio de clases).	• Reunirse con el *gabinete* (si hay) para que este desarrolle un mejor trabajo con los niños.	• Acompañar especialmente a los *nuevos docentes* incorporados a la institución.		• *Monitorear el ausentismo* de alumnos y, en caso de problemas, tomar acciones para mejorarlo.	
• Construir las *cajas horarias*.	• *Observar 2 clases* por semana y hacer una breve devolución al maestro.	• Monitorear el *clima institucional*, y pensar y atender situaciones de conflicto (entre maestros o con ellos, con el personal y/o con padres).		• *Monitorear el clima institucional*, y pensar y atender situaciones de conflicto (entre maestros o con ellos, con el personal y/o con padres).	
• Articular acciones con las *organizaciones de la comunidad* .		• Realizar ***reunión con los maestros especiales*** y coordinar reuniones entre estos y los maestros de grado para alinear el trabajo curricular.			

Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
• Realizar los arreglos que correspondan para garantizar *condiciones edilicias y materiales* de trabajo para el inicio de las clases.		• ***Monitorear el clima institucional***, y pensar y atender situaciones de conflicto (entre maestros o con ellos, con el personal y/o con padres).			
• Reunirse con los *padres* de los niños que compensan.					
• *Introducir a los nuevos docentes* en la institución, explicando estrategias didácticas de la escuela y las características del proyecto institucional.					
• Confeccionar el *Mapa de riesgo y del plan de seguridad*.					
• Organizar *reunión general de padres* para presentar el Plan (puede ser en marzo también).					
• Presentar al *supervisor/a* el Plan de mejora.					

Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
• *Revisar la marcha del Plan de mejora* y redefinirlo en función de las metas alcanzadas.	• *Armar encuestas* para el **Plan de evaluación** institucional.	• *Administrar las encuestas* a alumnos, docentes y padres.	• Consensuar con los docentes las *evaluaciones de fin de año.*	• Planificar con los docentes las *instancias de enseñanza de diciembre.*
• *Observar 2 clases* por semana y hacer una breve devolución al maestro.	• ***Evaluar la implementación de las estrategias de enseñanza*** aplicadas durante el segundo trimestre en cada grado.	• *Observar 2 clases* por semana y hacer una breve devolución al maestro, o realizar un seguimiento de las *pruebas* y los *cuadernos de clase.*	• Realizar una *muestra a la comunidad* de algún proyecto efectuado durante el año en algún espacio curricular.	• Efectuar ***una reunión de cierre*** con los docentes donde se presenten los *resultados.*
• *Monitorear el clima institucional,* y pensar y atender situaciones de conflicto (entre maestros o con ellos, con el personal y/o con padres).	• Analizar el rendimiento de los alumnos a través de los resultados del *segundo monitoreo trimestral.*	• ***Seguimiento de los espacios de enseñanza*** y de las propuestas, en especial, con aquellos docentes que tienen mayor cantidad de alumnos que necesitan atención personalizada.	• Continuar con el *seguimiento de los espacios de enseñanza* y de las propuestas, en especial, con los docentes que tienen mayor cantidad de alumnos que necesitan atención personalizada.	• Iniciar acciones concretas, junto al equipo de orientación, para *evitar ausencias* de alumnos a las instancias de compensación.
• Evaluar el uso de los *cuadernos de clase, libros de texto, cuadernos de comunicaciones y laboratorio* como instrumentos que reflejan la propuesta de enseñanza.	• *Reunirse con cada uno de los maestros* para revisar aprobados y desaprobados.	• *Monitorear el clima institucional,* y pensar y atender situaciones de conflicto (entre maestros o con ellos, con el personal y/o con padres).	• Planificar, coordinar con los maestros y realizar los *actos de cierre de año.*	• Cerrar con los docentes la *evaluación* de cada uno y el cuaderno de actuación.

Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
	• *Realizar acciones* en relación con los resultados del monitoreo, como organizar reuniones con padres de alumnos desaprobados o en riesgo.		• Implementar estrategias específicas para *cursos con más de 1% de niños desaprobados.*	• Revisar las *acciones de mantenimiento* que se deben realizar durante el período de receso escolar.
	• *Monitorear el ausentismo* de alumnos y, en caso de problemas, tomar acciones para mejorarlo.		• Solicitar a cada maestro *un informe de cada alumno* que va a compensar, y coordinar una reunión para discutirlo.	
	• Rever el estado de los consensos acordados con la *Cooperadora.*			

Como hemos dicho, de las tres dimensiones a que debe atender el director en su función, la *técnico-administrativa* suele ser la que más ocupa su atención y esfuerzos, debido a que en ella están involucradas tanto cuestiones de infraestructura y de seguridad como los requerimientos formales de las instancias superiores. Por ello, creemos conveniente centrarnos aquí específicamente en aquellas dos dimensiones que, a pesar de ser tan centrales, tienden a quedar un poco más relegadas: la *dimensión pedagógica* y la *dimensión sociocomunitaria*.

a. La dimensión pedagógica

Planificación curricular

¿Cómo puede acompañar el/la director/a al docente en su planificación? Para garantizar una buena planificación, es importante que el director procure que

- Exista en febrero una instancia en la que todos los docentes participen en la elaboración de una planificación conjunta.
- Este no sea un procedimiento meramente formal.
- La planificación sea articulada por ciclos y por áreas (así se promueve el trabajo interdisciplinario).
- Se incorporen y expliciten los contenidos, apoyados en los diseños curriculares de la provincia y en los NAP.
- Se detallen conceptos y competencias que se han de desarrollar, lo cual aparece asociado a las actividades que se detallan.
- La elección de los materiales didácticos, como los libros de texto, se alinee a la planificación.
- Especifique la secuenciación de los contenidos, así como las actividades a través de las cuales se enseñará.
- Se base en evidencias y opiniones de expertos en didáctica de esa área.

Diseño de criterios institucionales de evaluación

¿Qué características son deseables para la evaluación de aprendizajes en el marco de una pedagogía inclusiva?

- Esa evaluación utiliza una gama equilibrada de estrategias.

- Aborda todos los elementos esenciales (conceptos, habilidades, conocimientos, actitudes y acciones).
- Proporciona información que servirá para analizar el proceso de aprendizaje.
- Permite a los alumnos reflexionar sobre su propio aprendizaje.
- Es parte integral de la planificación, la enseñanza y el aprendizaje.
- Se encuentra contenida explícitamente en documentos normativos.
- Evalúa lo que se enseña.
- Considera la diversidad.
- Considera el punto de partida.
- Tiene un propósito claro (predice, selecciona, entiende, etcétera).
- Toma el error como parte del proceso de aprendizaje.
- No pretende castigar al niño.
- Es parte del proyecto institucional.
- Va mucho más allá de las pruebas de lápiz y papel.

Fuente: Escuelas del Bicentenario.

> Las evaluaciones son prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones, sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes.
>
> Litwin, E.: *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.* Buenos Aires: Paidós, 2008.

¿Cómo podemos detectar, de acuerdo con el nivel de desaprobados, cuáles son los criterios institucionales de evaluación en una escuela?

La disposición gráfica de los resultados de los monitoreos trimestrales (que recogimos con la *planilla de rendimiento interno*) nos re-

vela mucha información acerca de cómo se toman las decisiones sobre el proceso de evaluación en cada escuela. Así, mientras que en algunas instituciones no es posible detectar un criterio único de evaluación para todos los grados, en otras se dan desde diferencias por ciclos hasta patrones globales de evaluación opuestos. Esto puede verse claramente a continuación en el gráfico 7:

Desaprobados Lengua 1° y 2° Monitoreo Ciclo Lectivo 2011

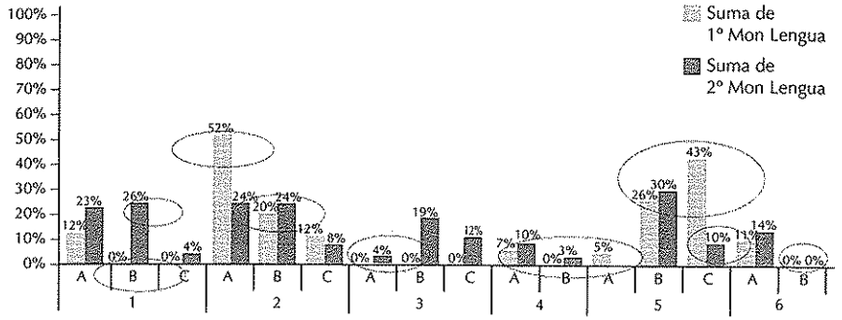


Gráfico 7. En este gráfico se observan grandes diferencias en los resultados de las evaluaciones de cada sección, lo que revela la ausencia de consensos institucionales respecto de cómo evaluar.

Desaprobados Lengua 1° y 2° Monitoreo Ciclo Lectivo 2010

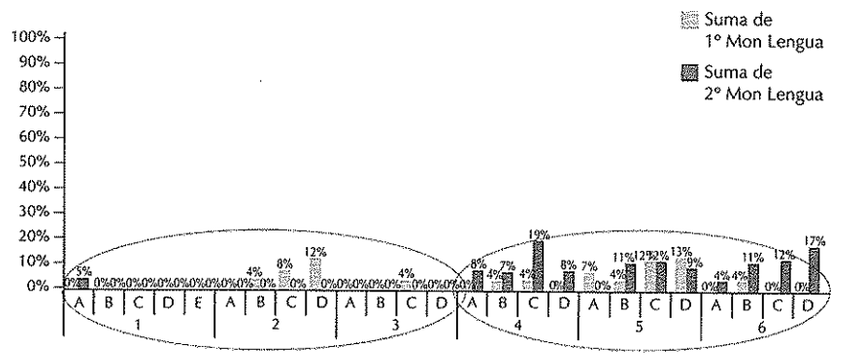


Gráfico 8. Como puede verse, aquí se observan criterios diferentes para el Primer ciclo y el Segundo ciclo. Esto suele suceder cuando el equipo directivo se reparte la supervisión de cada ciclo y no se consensúa internamente cómo evaluar en la totalidad de la institución.

Desaprobados Lengua 1° y 2° Monitoreo Ciclo Lectivo 2010

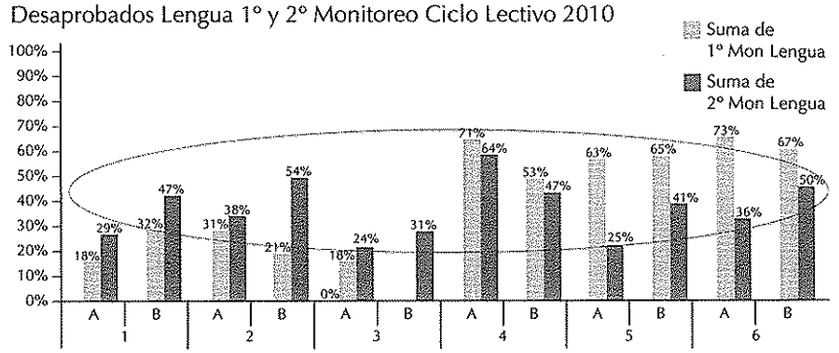


Gráfico 9. Aquí podemos ver cómo prima, implícita o explícitamente, un acuerdo de evaluación institucional en donde, si bien es posible observar mejoras, aún queda mucho por trabajar en pos de una pedagogía más inclusiva, donde todos los niños aprenden y pasan de grado.

Desaprobados Lengua 1° y 2° Monitoreo Ciclo Lectivo 2010

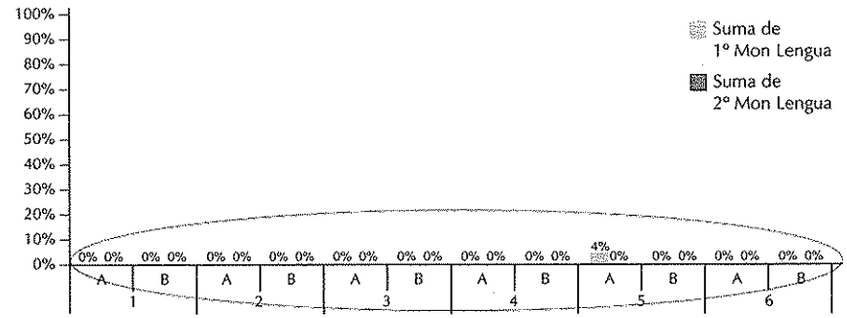


Gráfico 10. En este caso, es claro que hay una decisión institucional consensuada con todos los docentes sobre cómo evaluar, con un enfoque inclusivo, a través del cual todos los niños aprenden y pasan de grado.

Acompañamiento en el diagnóstico inicial de los aprendizajes

Además de trabajar articuladamente con el docente del grado anterior y de contar con perfiles de los alumnos, es preciso que el docente realice un diagnóstico de aprendizajes, para cada área de conocimiento, que le permita conocer con mayor detalle y profundidad las fortalezas y necesidades pedagógicas de cada niño del grupo. Para aprovechar mejor la información obtenida en las evaluaciones de diagnóstico, sugerimos que el director proponga implementar dos planillas que facilitarán la tarea al docente y al equipo directivo:

(a) Planilla diagnóstica inicial por grado

En esta planilla, los docentes harán una lista en la que figuren todos los alumnos de su clase. Allí anotarán, por cada área de conocimiento, si el alumno necesita o no apoyo. Esto les permitirá a los maestros identificar con rapidez qué niños tienen dificultades y en qué áreas.

Necesidad o no de apoyo.
Total de alumnas/os por grado escolar:

Grado / Sección / Turno:
Docente:
Instructivo:

a) Consignar el nombre y apellido **de cada alumna/o** en el orden que el Registro de Asistencia dispone.
b) Debe considerar por área cuáles son aquellas/os alumnas/os que "necesitan apoyo" para mejorar el rendimiento obtenido en la etapa diagnóstica.
c) Una vez considerado esto, indicar en cada una de las celdas correspondientes los siguientes datos:

N/A: necesita apoyo
— no necesita apoyo

	Nombre y Apellido del alumno/a	MATEMÁTICA	PRÁCTICAS DEL LENGUAJE	CIENCIAS NATURALES
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				

- Si su sección supera los 30 alumnos, ¿cuenta con maestro de apoyo?
  SÍ - NO

(b) Planilla para alumnos que necesitan apoyo

Luego de completar la planilla anterior para todos los alumnos, es importante que el docente confeccione otra planilla en la que detalle, por área de conocimiento, el tipo de necesidades de apoyo que tiene el alumno, qué estrategias didácticas implementará el docente y si este necesita ayuda del director.

Síntesis de Relevamiento			
Escuela:			
Distrito			
Año:			
Área:			
Datos del Alumno/a			
Nombre y Apellido:			
Fecha de Nacimiento:			
Año Escolar:	Sección:	Turno:	
Área:			
Docente:			
Calificación obtenida:	**Diagnóstico obtenido:**		

¿Qué dificultades observadas originaron el diagnóstico obtenido?

.....

.....

.....

.....

.....

¿En qué temas necesita apoyo esta/e niña/o?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Qué estrategias usted implementará para mejorar y/o revertir la situación?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Precisa de ayuda o de asesoramiento para diseñar estrategias que mejoren el aprendizaje del alumno/a?

.....

.....

.....

.....

¿Qué nota piensa usted que la niña/o va a obtener el próximo trimestre?

.....

Seguimiento de los procesos de enseñanza

Algunas de las tareas más comunes y conocidas del director en su función pedagógica incluyen la observación de clases y de cuadernos. Pero en la urgencia diaria, con padres que se acercan de improviso, paros de auxiliares, alumnos que se accidentan, es natural perder perspectiva. De allí que pueden hallarse dificultades para realizar un verdadero seguimiento que sirva al director para tener un diagnóstico del proceso de enseñanza y aprendizaje en su escuela y, así poder brindar un mejor asesoramiento, acompañando a los docentes en su trabajo. Por ello, es importante que el director, en su agenda, guarde y respete espacios que le permitan cumplir con este rol, y que utilice,

entre otras, algunas herramientas concretas —como las que sugerimos a continuación— para orientarse en esta tarea.

Observaciones de aula. ¿Qué miramos?

Si bien ya es sabido a qué aspectos debería atender el director cuando observa una clase, tener una guía por escrito y reflexionar previamente sobre ello, incorporando nuevos recursos que se le vayan ocurriendo, puede ser de suma utilidad para mejorar la calidad de la observación y, por ende, del acompañamiento al docente.

- *Qué hace el maestro.* Entre las preguntas que podemos formularnos al observar una clase cualquiera, podemos incluir:

  El maestro, ¿estimula la participación de todos? ¿Siempre deja que respondan los mismos? ¿Cómo plantea las consignas? ¿Las presenta de manera atractiva?

  El maestro, ¿se enfoca en lo que sí entiende cada alumno o, en primera medida, suele remarcar el error?

  ¿Qué uso del tiempo hace el docente? ¿Cuánta cantidad real de tiempo se utiliza en la enseñanza? ¿Se podría mejorar esto?

  ¿Qué hace el maestro mientras los niños trabajan en sus cuadernos?

  ¿Se trabaja sobre experiencias concretas? ¿Se aprovechan al máximo los recursos didácticos disponibles? ¿Tiene cada actividad objetivos de aprendizaje específicos?

- *Ambiente de trabajo.* Observar el aula —que es en donde los alumnos pasan la mayor cantidad de tiempo y en donde realizan la mayor parte de su trabajo de aprendizaje— también puede ayudarnos a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

  ¿Se favorece un ambiente alfabetizador? (¿Hay libros en el aula? ¿Conocen los alumnos las historias de los cuentos? ¿Es común ver a los niños hojeando estos libros? ¿Hay referencia a estos textos en las paredes del aula?).

  ¿Es posible ver en las paredes del aula recursos didácticos que estén al alcance de los niños y que estos los empleen? (Por ejemplo, el abecedario, preferentemente habilitado para que los alumnos puedan agregar palabras o dibujos; agendas de trabajo; horario; entre otros recursos).

  ¿Se exponen producciones de los alumnos?

  ¿Se los incentiva a utilizar la biblioteca y, en cuanto sea posible, el laboratorio de ciencias y de computación? ¿Hay referencia a ello en el aula?

  ¿Se cuidan los elementos? (Libros, textos, instrumentos de geometría, bancos, sillas, etcétera).

- *Horario.* ¿Hay un horario preestablecido para las actividades semanales? ¿Se respeta? ¿Tienen los alumnos registro de este horario? ¿Se sostienen en el tiempo estas actividades o se realizan de manera aislada? ¿Es posible percibir continuidad?

  ¿Hay equilibrio entre las diferentes tareas? Este horario, ¿favorece la profundización de los temas?

Extracto de una grilla de observación de clases

DOCENTE: Año y sección:	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Aspectos de la comunicación: 1. Tono y volumen de voz adecuado.					
2. Claridad en la presentación.					
3. Lenguaje: - Predominio coloquial. - Corporal- gestual					
4. Ritmo adecuado para cada momento de la clase.					
5. Tipo de comunicación adecuado					
Interacción con los alumnos: 6. ¿Manejo adecuado de grupo?					
7. ¿Motiva a los alumnos?					
8. ¿Promueve la participación en clase?					

DOCENTE: Año y sección:	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
9. ¿Promueve la participación de todos?					
10. ¿Muestra disposición ante las consultas de los alumnos?					
11. ¿Chequea la comprensión?					
Estrategias metodológicas 12. ¿Se organiza para las actividades (trabajo individual, grupal) de manera adecuada?					
13. ¿Logra captar el interés de los alumnos?					
14. El desarrollo de la clase, ¿refleja una preparación previa?					
15. ¿Toma en cuenta los conocimientos previos de los alumnos?					
16. ¿Utiliza estrategias que favorezcan la comprensión?					
17. ¿Da ejemplos, aclara dudas?					
18. ¿Utiliza recursos auxiliares? ¿Cuáles.....?					
19. ¿Alcanza profundidad en la cobertura de los temas?					
20. ¿Utiliza el error como herramienta de aprendizaje?					
21. ¿Hace un adecuado uso del tiempo de la clase?					
22. ¿Plantea actividades adecuadas al objetivo de la clase?					
23. ¿Hay un adecuado cierre de la clase en función de los objetivos propuestos?					

DOCENTE: Año y sección:	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Participación en clase: 24. ¿Participan activamente?					
25. ¿Realizan intervenciones pertinentes?					
26. ¿Formulan preguntas?					
27. ¿Interactúan con pares?					
Grado de interés: 28. ¿Manifiestan indicios de dispersión?					
29. ¿Manifiestan indicios de indiferencia?					
30. ¿Manifiestan indicios de fatiga?					

Observaciones de los cuadernos de los alumnos

- *Cuadernos de clase.* Revelan cuánto tiempo se dedica efectivamente a un tema, si las actividades se sostienen en el tiempo, cuáles son los progresos de los niños, cómo interviene el maestro frente a las dificultades y avances, si hay muchas o pocas páginas trabajadas, etcétera.
- *Cuadernos de comunicaciones.* Permiten ver el tipo de intercambio que tiene el docente con los padres de los alumnos.

Seguimiento del uso de la planilla de alumnos desaprobados y/o para compensar

A fin de realizar un seguimiento minucioso de la situación de cada alumno que desaprueba un área a través del cual el director puede ofrecer un mejor apoyo, en Escuelas del Bicentenario hemos desarrollado una planilla que permite registrar *por área y por alumno*:

- Los *motivos* por los que desaprobó un alumno.
- Las *estrategias didácticas para implementar* en el siguiente período a fin de que el alumno mejore.

Una *buena planilla...*

- Describe un área por hoja, independientemente de cuántas áreas haya desaprobado el alumno.
- Muestra clara vinculación y coherencia entre los motivos por los cuales desaprobó el alumno, las estrategias implementadas hasta el momento y las estrategias que han de implementarse durante el siguiente período.
- Detalla razones pedagógicamente válidas para justificar que el alumno haya desaprobado dicha área, sin recaer en motivos que exceden al proceso de aprendizaje del niño (como ausentismo, problemas familiares, momentos difíciles, condiciones físicas, entre otros).
- Menciona no solo las dificultades del niño, sino también los progresos que ha demostrado en el área.
- Explicita con detalle las estrategias pedagógicas utilizadas hasta el momento, así como las razones de ese uso y la reacción del alumno a cada una de ellas.
- Explicita con detalle las estrategias pedagógicas que se han de utilizar durante el próximo período, así como los motivos para su empleo.
- Está construida en una fecha relevante: no es útil al mes o al mes y medio del cierre de los monitoreos.

Ejemplos de una *planilla muy buena* y de una *planilla que se ha de mejorar*[1]

Informe para alumnos desaprobados

Nombre del alumno: Natalia Escobar

Nombre del docente: Mirta Bordón

Año, sección y turno: 6.° B. T. M.

Área: Ciencias Naturales

Incluye solo un área en la planilla. Ello ayuda al docente a ser bien preciso respecto a la situación del alumno en una disciplina.

[1] Agradecemos a Melina Furman, coordinadora del Área de Ciencias Naturales de Escuelas del Bicentenario, la elaboración de la planilla de Ciencias Naturales.

Calificación que obtuvo: Regular

Motivos por los que desaprobó el trimestre
El alumno tuvo dificultades para comprender algunos conceptos clave de la unidad, tales como la diferencia entre mezclas y reacciones químicas, y la categorización de distintos tipos de mezclas. Tampoco logró avanzar en su capacidad de fundamentar por escrito sus respuestas, apelando a evidencias obtenidas en el trabajo realizado en clase.

Describe motivos pedagógicos concretos, de diversos tipos, y alineados con el diseño curricular del área.

Acciones didácticas para implementar el próximo trimestre
Trabajar con el alumno en paralelo al desarrollo de la nueva unidad, asignándole nuevas situaciones-problema en las que tenga que poner en juego estas ideas tanto oralmente como por escrito, y ayudándole a dar los pasos necesarios para resolverlas, aclarando aquellas ideas confusas y proporcionando ejemplos. Asignarle un par (un compañero de clase) que lo ayude, en los recreos o como tarea, a resolver los primeros problemas y luego proporcionarle otros problemas análogos para que intente resolver por su cuenta. Durante la unidad nueva, generar diversas oportunidades de trabajo con todos los alumnos para avanzar en la capacidad de fundamentar las ideas con evidencias, especialmente por escrito, dedicándole tiempo a que los alumnos puedan comparar distintos tipos de fundamentaciones y organizando un trabajo de pares o por pequeños grupos que colaboren para mejorar sus producciones.

Realiza una propuesta de trabajo exhaustiva para el próximo período, detallando un abanico de estrategias de enseñanza.

Calificación esperada para el próximo período: MB

Esta expectativa de mejora en la calificación revela que el docente confía en la capacidad de aprendizaje de su alumno.

Informe para alumnos desaprobados

Nombre del alumno: Juan Pérez
Nombre del docente: Lucía Pereyra
Año, sección y turno: 2.° D. T. M.
Área: Lengua, Matemática, Sociales, Naturales.

Calificación que obtuvo: Aplazado en todo.

Motivos por los que desaprobó el trimestre
Frecuentemente no presenta esfuerzo personal por trabajar, aunque no tiene mayores dificultades para la escritura. Presenta poca habilidad lectora.
.....
.....
.....

Acciones didácticas para implementar el próximo trimestre
Se favorecerán acciones en las que el niño desarrollará actividades de escritura con y sin soportes escritos.
.....
.....
.....
.....
.....

Calificación esperada para el próximo período: es posible que apruebe las ciencias.

Firma del docente:
Fecha: 21/10/2010.
Observaciones del Director/a
.....
.....

La ficha debería hacerse por área. Cada área presenta dificultades específicas y para cada una hay expectativas de logro diferentes.

Debe poner la calificación. También se notará que, a lo largo del informe, no hace mención a dificultades en Matemática o las Ciencias.

Sería más importante que sea más específico. ¿Qué quiere decir con "poca habilidad lectora"? ¿Qué destrezas ha logrado? ¿Cuáles no?

¿Por qué se desarrollarán acciones de escritura si, de acuerdo al docente, el alumno presenta problemas para la lectura?

Debería esperarse que el alumno mejore en cada área, si se trabaja en la línea adecuada. Es muy importante que se explicite la nota esperada.

Algunas preguntas que pueden orientar al director al leer una *planilla*

1. ¿Fueron identificados y expresados con claridad, en los "resultados de cierre de período", los motivos que llevaron a que el alumno fuese desaprobado?
2. ¿Considera que esos motivos son apropiados y suficientes para no aprobar al alumno?
3. De las acciones planteadas, ¿considera que serán eficaces para lograr los aprendizajes de los alumnos?
4. Las acciones, ¿responden directamente a los motivos de desaprobación antes expuestos?
5. ¿En qué actores está puesta la responsabilidad de la desaprobación? ¿Y en el caso de las acciones? ¿Qué opinión tiene al respecto?
6. ¿Encuentra alguna otra cuestión para señalar u observar?
7. Como directivo, ¿qué observación o comentario le haría al docente luego de analizar el informe?
8. Con los motivos y acciones planteados por usted, ¿desaprobaría al niño?

Coordinación del período de extensión de las enseñanzas y los aprendizajes

Sabemos que el período de compensación no es una instancia deseable en la vida escolar del niño. En muy pocos casos, la compensación se piensa como una oportunidad para reforzar algunos saberes o para darle al alumno un espacio más de intercambio con el docente. En la mayoría de los casos es más de lo mismo o, peor aún, simplemente la antesala de la repitencia.

Por ello, es importante que, por un lado, el director trabaje fuertemente para garantizar que la menor cantidad posible de niños vaya a compensar y que, por el otro, vele por que, en los casos en que suceda, el período de compensación se constituya en una genuina oportunidad para los niños con instancias presenciales de modo tal

que el estudiante pueda comprender aquello en lo que tenía dificultades.

¿Qué debería considerar el director/a a la hora de organizar un período de compensación que sea verdaderamente útil?

- *Solicitar al docente que, por cada alumno que compensa* (y *por cada área* que este deba compensar), le presente al director la *planilla de alumnos para compensar*, junto con las *planillas de alumnos desaprobados* de los monitoreos anteriores.
- *Solicitar al docente una planificación del trabajo* que ha de realizarse durante el período de compensación, en la que se detallan el objetivo y las actividades de cada uno de los días de compensación, así como los criterios de evaluación.
- Organizar una reunión con los padres del alumno, con presencia del docente, en la que se detallará cómo se trabajará durante el período de compensación.
- Organizar un encuentro con el alumno —y eventualmente con otros alumnos que compensan— para explicarles cuál es el objetivo de la compensación y para responder a otras preguntas que puedan generarles ansiedad o preocupación desmedida.
- Asegurar la presencia y enseñanza por parte del docente en el aula todos los días que dura el período de compensación. Hablar con los docentes, en el debido tiempo, a fin de prevenir licencias y, en caso de que estas sean inevitables, pedir que sean informadas con tiempo.
- Acordar con el docente los criterios de evaluación que se utilizarán durante el período.
- Asegurarse de que tanto el alumno como el padre sean avisados sobre cuándo se trabaja en clase, cuándo se hacen ejercicios y cuándo se toman evaluaciones. Cada día de compensación tiene un objetivo diferente, y tanto los niños como sus padres deben saberlo de antemano. Y si hay cambios en la marcha, también es importante que sean informados con tiempo. No puede darse una situación en la que el alumno llega al aula, y el maestro le hace rendir un examen.

- Solicitar al maestro una devolución del desempeño del niño durante el período, explicitando criterios de evaluación utilizados y adjuntando el material necesario.
- Organizar un encuentro con los padres y con el alumno para comunicarles *el resultado del período*.

Relación con el equipo docente

El director, ¿a qué aspectos de su vínculo con los docentes debe prestar mayor atención?

El ingreso de los nuevos docentes

Idealmente, todos los docentes de nuestro equipo están alineados a la misión y visión de nuestra escuela y tienen un fuerte sentido de pertenencia a la institución. Para que cada nuevo miembro del equipo se una a nuestro ideal de buena escuela, comparta prácticas, empiece a sentirse *parte* de nuestro proyecto, es preciso trabajar en ello.

¿Cómo sería importante recibir al nuevo maestro?

- Organizando una reunión de presentación (o extendiendo alguna ya organizada, para no exceder en reuniones) con todos los docentes y personal auxiliar, en febrero.
- Facilitando el intercambio entre el nuevo maestro y los otros docentes de su mismo año y de los años inmediatos.
- Dándole material e información sobre cómo se trabaja en esta escuela, lo que debería incluir:
  - Cuál es la misión y visión de la escuela.
  - Cuáles son los criterios institucionales de evaluación de aprendizajes.
  - De qué manera se evalúa el desempeño docente.
  - Qué proyectos están implementándose y/o con qué organizaciones se está trabajando.
  - El informe sobre la evaluación institucional del período anterior.
  - Una descripción del proceso de elaboración del Plan de mejora, en el que deberían estar invitados a participar.

Asignación de docentes a las secciones/áreas

¿Con qué criterio se asigna un docente a una sección o área?

Varios elementos pueden considerarse a la hora de tomar una decisión:

- *El interés del docente:* en la medida de lo posible cada docente va al grado en el que prefiere estar.
- El azar: toca el que toca.
- *La capacidad demostrada del docente:* si un docente demostró tener buenos resultados en determinado año, el equipo directivo puede dejarlo en ese grado. O hay otra opción: como un docente demostró tener buenos resultados en un grado, se lo pasa al grado que presenta mayores dificultades.

Lo más deseable es que pueda combinarse la capacidad que demostró el docente para manejar determinadas situaciones y obtener ciertos logros, así como el interés que pueda llegar a tener, pues es importante que el maestro esté contento con su trabajo. Aquí, la clave es no tener criterios confusos o injustos, que puedan terminar, por un lado, en malas decisiones de asignaciones y, por el otro, en recelos entre los docentes. Cuanto más claros sean los motivos de asignación de docentes a un curso, más se perciba (y se esfuerce por comunicar) la razonabilidad de la decisión y más a gusto logremos que se sienta un docente en el grado en el que fue asignado, tendremos más posibilidades de no equivocarnos en este sentido.

Acompañamiento del desarrollo profesional del docente

Varios espacios de vinculación entre el director y el docente se relacionan con el desarrollo profesional de este último:

- *Escucha de las necesidades del docente.* Este es el primer paso para conocer realmente a nuestros compañeros de trabajo y, de este modo, tener mejores herramientas para ayudarlos a desarrollar su potencial en beneficio de sus alumnos. Aquí no solo pueden aparecer demandas a nivel formación o ejercicio profesional, sino también de acomodamiento de horarios, de forma de trabajo, de intereses. Si bien, como hemos dicho, es importante mantener un sentido de justicia con todos, buena parte del buen desarrollo profesional del docente se relaciona —como sucede con cualquier profesional— con cómo se siente en su ámbito de trabajo. Por ello, escuchar al docente puede ser una fuente valiosísima para asistirlo y acompañarlo en su tarea.
- *Promoción de capacitaciones.* La escuela, y el director en calidad de guía, pueden hacer mucho por habilitar, promover y liderar el desarrollo profesional de sus docentes. Es cierto que suele haber numerosas dificultades para que los maestros puedan atender un curso o taller de su interés, pero es importante que el director los ayude a que puedan organizarse de modo que puedan asistir. Si el taller se implementa fuera de servicio, como suele suceder muy a menudo, el papel del director es crucial a la hora de estimular al docente a que utilice sus horas fuera del trabajo para formarse. Por otro lado, muchas veces también existen necesidades colectivas o individuales en el interior de la escuela que son detectadas por el director, por los miembros de su equipo o por algún docente; y es también muy relevante que se las identifique y, eventualmente, que se las transmita al director a fin de que este pueda, junto a sus colaboradores, explorar diversas opciones para tratar de cubrir ese déficit. A veces, pueden necesitarse talleres sobre algún tema que no es impartido en cursos oficiales, pero que puede ser dictado por algún miembro de nuestra institución. ¡Siempre es muy bueno conocer la experticia de cada persona con la que trabajamos!
- *Devolución sobre el trabajo realizado.* Además del desarrollo profesional formal, el docente se forma y enriquece con los intercambios y devoluciones que puede manifestar el director luego de observar una clase o los cuadernos de los alumnos. Para que estos espacios sean exitosos, es importante que el director ofrezca sugerencias, brinde explicaciones o aporte ideas desde su lugar de observador y asesor.

Evaluación del desempeño docente

Como bien sabemos, existen infinitos modelos de evaluación del desempeño docente, y de cada uno de estos, tenemos elementos que nos pueden ser muy útiles para nuestra institución. Más allá del esquema que empleemos, hay algunos aspectos de un buen proceso de evaluación que sería fundamental tener en cuenta a la hora de sentarnos con el docente para examinar su desempeño:

- Más allá de los requerimientos formales, *acordar con el equipo docente* (puede ser por propuesta del director) y/o realizar una presentación interna sobre cómo evaluar el desempeño docente.
- Asegurarse de que el proceso sea *sustantivo*: que no caiga en un mero formalismo ni que sea un momento de descarga personal de alguna de las partes.
- Habilitar los canales para que el proceso sea de doble vía: el docente es evaluado, pero también el director recibe, de parte del maestro, una devolución de su trabajo.
- Remarcar los puntos fuertes y los logros del docente.
- Ofrecer sugerencias y garantizar un acompañamiento para trabajar cada aspecto débil detectado en el docente.
- Dedicarle el tiempo de reflexión y diálogo que se necesite. A todos nos lleva tiempo y esfuerzo aprender.

¿Qué dimensiones no deberían faltar a la hora de hacer una evaluación del desempeño docente?

De acuerdo con el trabajo de los equipos técnicos de Escuelas del Bicentenario, aquellas dimensiones que es preciso considerar a la hora de evaluar en un docente son:

- Expectativas hacia la posibilidad de aprendizaje de sus alumnos.
- Planificación de las clases.
- Estrategias de enseñanza.
- Aprovechamiento de materiales y recursos.
- Evaluación de aprendizajes de los alumnos.

Además de estos aspectos clave de su desempeño puramente profesional, hay otras áreas que podrían considerarse en el momento de realizar una evaluación del docente, como el trato con pares, alumnos, padres y superiores o, incluso, el compromiso con la institución.

b. La dimensión sociocomunitaria

Gestión de proyectos

Cada vez es más común ver escuelas inmersas en algún tipo de proyecto, y muy frecuentemente, en más de uno. Cada proyecto tiene sus indudables beneficios para las escuelas y, cuanto mejor nos va con ellos, más queremos hacer. Sean por iniciativa interna o hayan surgido desde el exterior, lo cierto es que el director tiene que poder velar por el cumplimiento de todas las actividades escolares y, a ellas, sumarles el cumplimiento de las tareas que demanden los proyectos con los cuales se ha comprometido.

Nuestra experiencia nos ha demostrado que no siempre más es mejor. Por ello, es importante organizarse de la mejor manera posible o, de lo contrario, renunciar a algunos proyectos. Para organizarse, es importante tener en cuenta:

- *Enfoques de los proyectos.* Si hay más de uno, ¿se complementan entre sí? ¿Hay aspectos en común que podrían potenciarse si se trabajaran en conjunto?
- *Objeto de trabajo.* ¿Son todos los proyectos igualmente importantes? ¿Están alineados con nuestra misión? ¿Hay alguna prioridad que queda relegada por la implementación de alguno de los proyectos?
- *Horarios.* Si involucran los proyectos en el tiempo de los docentes, ¿se reparten equitativamente, sin requerir más de uno que de otro? ¿Están prefijados, y existe un cronograma anual? ¿Se cumplen?
- *Responsables.* Por más que el equipo directivo esté al frente de las iniciativas, ¿se ha definido algún responsable operativo de

cada proyecto o componente de este? ¿Se han delimitado las tareas de cada responsable?

- *Resultados.* ¿Se han documentado los logros y las debilidades de cada proyecto? ¿Se ha podido dialogar al respecto con quienes han tomado la iniciativa de implementarlos?

Articulación con la comunidad

¿Por qué son importantes los vínculos con la comunidad?

La escuela no está aislada. Por el contrario, muchas de sus actividades están directamente vinculadas a las que realizan otros actores de su comunidad. Para cumplir su misión, la escuela necesita, por ejemplo, acercar a los padres, articular esfuerzos con los jardines de infantes y las escuelas secundarias desde donde vienen y hacia donde van los niños, mantener un vínculo estrecho con las instituciones de educación especial y los centros de apoyo, recibir asistencia de las unidades de atención primaria, obtener ayuda del municipio para cuestiones de infraestructura o contar con una asociación cooperadora que apoye la obtención de fondos para realizar mejoras.

Relación con las familias

¿Qué acciones debería realizar un director para fortalecer el vínculo con los padres y ayudarlos en la educación de sus hijos?

- *Mantener informada a la familia.* Para poder ayudar, los padres o tutores deben estar al tanto del rendimiento académico de sus hijos, de la relación que estos tienen con los maestros y pares, y de las necesidades emocionales de los niños. Asimismo, es bueno que, como directores, les hagamos llegar a los padres noticias de la comunidad educativa, para aumentar su sentido de pertenencia y generar un mayor involucramiento. Es importante que se realicen, al menos, dos reuniones anuales generales y también, reuniones individuales.

- *Citar al padre o tutor.* No es suficiente la comunicación por escrito. Para que las personas podamos entendernos y confiar en el otro, necesitamos apelar al contacto personal directo. También es fundamental que podamos escucharlos, porque el padre o tutor puede ayudarnos a comprender mejor la situación del niño. Si citamos a los padres y no concurren, también es relevante tratar de entender qué está sucediendo y, eventualmente, definir acciones para lograr un mayor acercamiento. En caso de que haya algún padre conflictivo, siempre conviene que participe más de una persona en la reunión, y que no se encaren desde el comienzo las situaciones problemáticas.
- *Ayudar especialmente a los padres o tutores de niños con dificultades.* Así como los niños necesitan mayor atención y acompañamiento, sus padres también van a necesitarlo.
- *Convocarlos por motivos buenos.* Los padres se acostumbran a que la escuela se acerque a ellos y los atosigue con pedidos (infraestructura, plata, materiales para los niños), con lo cual es entendible si a veces son reticentes a involucrarse. Por ello, es fundamental que planteemos un vínculo positivo, invitándolos a participar de actos, contándoles de los proyectos en los que se compromete la escuela, informándoles acerca de los logros que tiene la institución, etcétera.

Llamarlos por cuestiones pedagógicas. Muchas veces, el padre hace intentos para ayudar a su hijo y fracasa porque, simplemente, no sabe cómo hacerlo. Y lo cierto es que, para que el niño progrese, el acompañamiento de los padres es primordial. De manera directa o a través del maestro, el director puede brindar herramientas concretas al padre para que esté en mejor posición de ayudar a su hijo (en relación con la tarea, con cómo estudiar, cómo organizar su tiempo, con la resolución de temas emocionales, entre otros aspectos).

Ponerse objetivos en relación con las familias. Así como definimos un objetivo respecto a la repitencia o al abandono, también tenemos que tener objetivos relativos a aquellas acciones que facilitan el cumplimiento de aquellos objetivos, como lo es el acompañamiento de los padres. Por esa razón, es muy importante que en nuestro *plan de*

acción definamos qué productos o resultados esperamos conseguir con los padres para este año, así como qué acciones implementaremos (y en qué tiempos) para alcanzar dichos objetivos.

A modo de cierre

Llegamos al final de este recorrido por la gestión directiva en la escuela y, como cada vez que estamos ante algo que termina, sabemos también que se está iniciando algo nuevo. Probablemente el conocimiento que juntos hemos ido construyendo a lo largo de estas páginas ha estado de alguna manera siempre presente en nuestro día a día, lo hemos confrontado, lo hemos utilizado, lo hemos esquivado, lo hemos buscado, lo hemos compartido. Ahora, habiendo trabajado en cada una de las actividades, escribiendo anotaciones en los márgenes, tachando, subrayando, marcando con resaltador algunas palabras, hemos tenido la oportunidad de conectarnos otra vez con ese conocimiento, cuestionarlo y organizarlo de una nueva manera.

Y qué bueno es que tengamos esta oportunidad de reflexionar para mejorar nuestras prácticas. Enseñar (y, más aún, dirigir una institución educativa) es una de las tareas más difíciles que pueda desempeñar una persona. Requiere no solo excepcional destreza, sino también pasión, compromiso y la posibilidad —o la *obligación*— de poder pensar seriamente en el ejercicio de la profesión.

Pocas veces sucede esto último. El complejísimo universo de frentes a los que debe responder un director dificultan los espacios de introspección o de reflexión con uno mismo o con otros. A veces agota, angustia, enoja, pero también da las alegrías por las cuales vivimos, y por eso vale la pena retroceder, de vez en cuando, un paso atrás y ver la escena completa, descansados, serenos...

Eso nos gustaría que sucediese con este libro: que se convierta en el espacio de intimidad del director, en su cuaderno de todos los días. En un recurso dinámico al cual volver cada vez que lo necesite o que aprenda algo que pueda agregarle para enriquecerlo. Porque sabemos que el conocimiento está en las aulas, entre los bancos, detrás de los pizarrones, bajo las baldosas del patio, frente al escritorio del

director. Cada uno sale diariamente en su búsqueda para mejorar su trabajo... porque se sabe que ello cambiará la vida de los niños.

Salgamos entonces, una vez más, a dar batalla, habiendo aprovechado esta oportunidad de examinarnos a nosotros y a nuestra escuela. Quién sabe, en una de esas, logramos mejores resultados de los que esperamos.